

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TATIANA TEIXEIRA SILVEIRA

O ENSINO TÉCNICO, A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA:
CAPTURAS NEOLIBERAIS E FORMAS DE RESISTÊNCIA

CURITIBA

2014

TATIANA TEIXEIRA SILVEIRA

O ENSINO TÉCNICO, A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA:
CAPTURAS NEOLIBERAIS E FORMAS DE RESISTÊNCIA

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção
do grau de Doutora em Educação, no curso de Pós-
graduação em Educação, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rita de Assis César

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silveira, Tatiana Teixeira

O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física : capturas neoliberais e formas de resistência / Tatiana Teixeira Silveira – Curitiba, 2014.

238 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rita de Assis César

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico - Brasil. 3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 4. Educação física – Estudo e ensino.
I. Título.

CDD 373.246



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **TATIANA TEIXEIRA SILVEIRA** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR^a MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR (Presidenta), DR^a KARLA SCHUCK SARAIVA, DR^a ELIANE RIBEIRO PARDO, DR^a CLÁUDIA MADRUGA CUNHA e DR^a KÁTIA MARIA KASPER (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"O ENSINO TÉCNICO, A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: CAPTURAS NEOLIBERAIS E FORMAS DE RESISTÊNCIA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR		APROVADA
DR ^a KARLA SCHUCK SARAIVA		Aprovada
DR ^a ELIANE RIBEIRO PARDO		aprovado.
DR ^a CLÁUDIA MADRUGA CUNHA		APROVADA
DR ^a KÁTIA MARIA KASPER		aprovada

Curitiba, 26 de fevereiro de 2014.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

Ao meu amor Mateus que embarcou na vida que o doutorado nos trouxe, que ajudou nos piores momentos dessa tese e que tornou o doutorado uma experiência maravilhosa para viver a dois.

Ao Duizinho e a Belinha, meus outros amores dessa vida. Pelo carinho e compreensão presentes incansavelmente na vida animal.

À minha orientadora Maria Rita pela correção, discussão e compreensão da tese. Pelos encontros que a vida nos proporcionou e pela amizade.

Ao André pela amizade e pelas inspirações filosóficas.

Ao Jamil, meu amigo querido, pelos momentos criativos e potentes que a sua amizade me trouxe.

À minha irmã Viviane pela ajuda com as discussões sobre a Educação Física e pelas potencialidades que o significado de família pode contemplar.

À minha mãe Vera por acreditar sempre em mim.

À Eliane pelas eternas inspirações em minha vida.

À Claudia por estabelecer um agradável e potente encontro.

À Karla pelo aceite de avaliar essa tese e pelas contribuições importantes que virão.

À Katia por lembrar a potencialidade da filosofia de Deleuze.

Ao Germano por me apresentar a língua francesa de maneira tão irresistível, por nossas agradáveis tardes de estudo, será impossível substituí-lo.

À Thayz, minha amiga feminista preferida, por me ensinar no que consiste um empoderamento.

Aos meus intercessores, Cleiton, André e meus alunos-técnicos, suas escritas foram fundamentais para a tese.

As amigas que Curitiba me trouxe: Juslaine, Denise, Daniel, Carol, Kátia, Gabriela e Érico.

As amigas que me esperam no Rio Grande do Sul: Maneca, Gizele, Juca e Carol.

Ao Laboratório de Investigação Corpo, Gênero e Subjetividade em Educação (Labin/UFPR) pelos conhecimentos compartilhados.

À Dra. Li por ajudar a suportar o processo de doutorado e de despedida de Curitiba.

À Sabrina e Sofia pelo amor.

Ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná pelo apoio e incentivo às incursões acadêmicas.

A CAPES pelo financiamento dessa pesquisa.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul pela minha liberação e pelo incentivo a formação de professores na pós-graduação.

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são bem como são. Ela consiste em ver em que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos. É preciso se liberar da sacralização do social como a única instância do real e parar de considerar como vã essa coisa essencial na vida humana e nos relacionamentos humanos, quero dizer, o pensamento. O pensamento, isso existe além e aquém dos sistemas e dos edifícios do discurso. É alguma coisa que às vezes se esconde, mas sempre anima os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento, mesmo nas instituições mais bobas, há sempre pensamento, mesmo nos hábitos mudos.

A crítica consiste em expulsar esse pensamento e tentar mudá-lo: mostrar que as coisas não são tão evidentes como cremos, fazer de sorte que o que aceitamos como indo de nós não tenha mais de nós. Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples.

Nessas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação, pois uma transformação que ficasse no mesmo modo de pensamento, uma transformação que só fosse uma certa maneira de melhor ajustar o mesmo pensamento à realidade das coisas não passaria de uma transformação superficial.

Em compensação, a partir do momento em que começamos a não mais poder pensar nas coisas como nela pensamos, a transformação torna-se, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e absolutamente possível.

Então, não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação, não há aqueles que têm de fazer crítica e aqueles que têm de transformar, aqueles que estão fechados em uma radicalidade inacessível e aqueles que são obrigados a fazer as concessões necessárias ao real. De fato, creio que o trabalho de transformação profunda só pode ser feito no espaço aberto e sempre agitado de uma crítica permanente. Michel Foucault¹

¹ *É importante pensar?* (2010b, p. 356-357).

RESUMO

A presente tese construiu sua trajetória de reflexão tendo como foco geral o Ensino Técnico no Brasil, dividindo-se em duas partes principais. Na primeira parte da tese, a pesquisa concentrou-se na discussão de um importante deslocamento ocorrido a partir do final da década de 1990, o qual ensejou a constituição do ensino profissionalizante no país, tendo como culminação a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que suplantou o antigo ensino profissional. A pergunta que orientou a pesquisa sobre a constituição do Ensino Técnico no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, resultou em dois eixos de análise. Um primeiro, relacionado à criação e desenvolvimento do Ensino Técnico desde o período colonial até os anos de 1970. E um segundo e mais importante, a respeito das reformulações educacionais dos anos de 1990 até os dias de hoje. A problematização das políticas educacionais que reformularam o Ensino Técnico e criaram os IFs foi orientada por algumas teorizações do filósofo francês Michel Foucault, sobretudo aquelas relativas à sua análise do neoliberalismo, da governamentalidade e da biopolítica. Tratava-se nesta primeira parte da tese, de mostrar como a criação do ensino profissionalizante e dos IFs vincula-se às novas lógicas de produção de corpos e subjetividades, orientando-se por noções como empreendedorismo, mercado de trabalho competitivo, felicidade, formação permanente, dentre outras, as quais fazem dos próprios alunos-técnicos os responsáveis pelo sucesso e integração de suas vidas na sociedade competitiva. Na segunda parte da tese, formula-se uma cartografia que procura mapear as possibilidades de resistência à lógica neoliberal, no interior mesmo do ensino profissionalizante levado a cabo nos IFs, sobretudo por meio da disciplina de Educação Física. Ao longo do trabalho, a disciplina de Educação Física constituiu-se em eixo central de pesquisa, pois tratava-se de analisar em que medida ela contribui para a formação de corpos e subjetividades aprisionados em teias de poder-saber, ao mesmo tempo em que tal disciplina também parece abrir brechas para práticas de resistência, sobretudo em relação à lógica neoliberal que presidiu à reformulação do Ensino Técnico no país.

Palavras-chave: Ensino Técnico. ensino profissionalizante. governamentalidade biopolítica neoliberal. resistência. Educação Física. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

The thesis focuses on the research of Technical Education in Brazil and is divided into two main parts. In its first part, it concentrates on the discussion of an important shift occurred at the end of the 1990's, responsible for instituting what is nowadays called as professionalizing education, whose apex was the establishment of the Federal Institutes for Education, Science and Technology (IFs), which have overcome Brazil's old professional education. The question concerning Technical Education in Brazil resulted into two analysis' axes. The first one relates to the creation and development of Technical Education from the colonial period to the 1970's. The second and more important one focuses on the 1990's educational reformulations. The critical questioning of the educational policies which redefined Technical Education in Brazil thru the creation of the Federal Institutes for Education, Science and Technology (IFs) was oriented by some of Michel Foucault's concepts and notions, such as his analysis of neoliberalism, governmentality and biopolitics. In the thesis first part, we intend to show how the institution of professionalizing education in Brazil was connected to a new social logics aimed at the mass production of entreprenuring bodies and subjectivities. This process of fabricating bodies and subjectivities was itself oriented by the values of the competitive economic market, by the contemporary extreme valorization of social happiness and social integration, and by the educational procedure of continued formation. These new values and educational practices have defined the technical student as the sole responsible for his/her own social success and for his/her own integration in a competitive society. In the thesis second half, we draw a cartography that tries to map the possibilities of resisting amongst and against the neoliberal logics. We focus mostly on the Physical Education discipline taught at the Federal Institutes for Education, Science and Technology (IFs). Throughout the whole thesis, the discipline of Physical Education was of a major concern, since we tried to analyze in which ways it helped forming bodies and subjectivities captured in the power-knowledge webs, at the same time that it also seems to allow for some space concerning resisting practices against the neoliberal logics that presided the recent reformulation of Brazil's Technical Education.

Key-words: Technical Education; professionalizing education; governmentality; neoliberal biopolitics; Physical Education; Federal Institutes for Education, Science and Technology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
PRIMEIRA PARTE: ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: DO ENSINO PROFISSIONAL AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE	18
Capítulo 1: A pesquisa genealógica: o ensino profissional, o corpo e a Educação Física	19
1.1 Genealogia e poder	19
1.2 O ensino profissional e as “origens baixas”	24
1.3 As vicissitudes do corpo e a Educação Física	43
1.3.1 O corpo disciplinar	43
1.3.2 Corpo, biopoder e biopolítica	50
1.3.3 O corpo e a Educação Física: disciplina, biopoder e biopolítica	59
1.3.3.1 Higienismo e eugenismo na constituição da Educação Física	60
1.3.3.2 Outras instituições/saberes na constituição da Educação Física	73
Capítulo 2: Governamentalidade biopolítica neoliberal e ensino profissionalizante	77
2.1 Sobre a governamentalidade	77
2.2 Sobre governamentalidade biopolítica neoliberal	87
2.3 O ensino profissionalizante	101
2.3.1 A razão política do ensino profissionalizante	103
2.3.2 As tecnologias de governo do ensino profissionalizante	112
2.4 O governo dos corpos e a Educação Física	123
Capítulo 3: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil”²	131
3.1 O nascimento dos Institutos Federais de Educação,	

² Retirado de Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros.

Ciência e Tecnologia	131
3.2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: programas, ações e alternativas para a inclusão escolar	144
3.3 O corpo na sociedade de controle e o aluno-técnico empreendedor	164
3.4 A Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	176

SEGUNDA PARTE: TERRITÓRIOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Capítulo 1: Cartografias do ensino profissionalizante	190
1.1 Sobre os intercessores	192
1.2 A cartografia como 'metodologia'	198
1.3 Desterritorialização, subjetividade e linhas de fuga	204
1.4 A Educação Física como resistência no ensino profissionalizante	212

REFERÊNCIAS	225
--------------------	-----

INTRODUÇÃO

A presente tese, intitulada **O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência** construiu sua trajetória de reflexão tendo como foco o Ensino Técnico no Brasil. Mais especificamente, a pesquisa concentrou-se na discussão de um importante deslocamento ocorrido no final dos anos 2000, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Além da reconstrução dessa história e da discussão do deslocamento representado pela criação dos IFs, a disciplina de Educação Física constituiu um dos eixos da pesquisa, dedicado a refletir sobre o papel dessa disciplina escolar como possibilidade de resistência à lógica neoliberal que presidiu à reformulação do Ensino Técnico no país.

A pergunta que orientou a pesquisa sobre a constituição do Ensino Técnico no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, resultou em dois eixos de análise: o primeiro, relacionado à criação e desenvolvimento do Ensino Técnico, do período colonial até os anos de 1970; o segundo, e mais importante para esta tese, a respeito das reformulações educacionais dos anos de 1990 até os dias de hoje. Em vez de construir uma história do Ensino Técnico no Brasil do período colonial até os dias de hoje, a perspectiva teórica que orientou o desenvolvimento da tese se constituiu em torno da interrogação do grande deslocamento produzido nas políticas educacionais que reorganizaram o Ensino Técnico, ensejando, logo a seguir, a criação dos IFs, a partir de 2008. A problematização das políticas educacionais que reformularam o Ensino Técnico e criaram os IFs foi orientada por algumas teorizações do filósofo francês Michel Foucault, sobretudo aquelas relativas à sua análise do neoliberalismo, da governamentalidade e da biopolítica.

No contexto daquilo que se pode chamar de governamentalidade biopolítica neoliberal, a formação profissional oferecida pelas instituições de

Ensino Técnico passou a ganhar outros contornos, sobretudo em razão da presença do mercado como eixo organizador das relações sociais, políticas e econômicas da atualidade. Esse deslocamento foi analisado a partir da ideia de que houve uma transformação profunda em relação aos objetivos e sentidos atribuídos à educação técnica, pois passou-se do ensino profissional para o ensino profissionalizante, o que determinou um outro tipo de concepção de Ensino Técnico e de organização das instituições educacionais.

A ideia de pesquisar o Ensino Técnico teve sua origem em uma reflexão sobre minha própria formação em escola técnica, bem como sobre minha atuação profissional como professora de Educação Física em um Instituto Federal. O Ensino Técnico teve uma importância capital na minha trajetória profissional, e muitas das reformulações institucionais que descrevo e analiso na tese foram por mim vivenciadas, tanto na minha formação, como também na minha trajetória profissional. Quando ingressei como docente no Ensino Técnico, em 2005, a instituição em que atuava era um Colégio Técnico Industrial vinculado a uma Universidade Federal na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Em 2008, esse Colégio se transformou em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

As recentes transformações políticas que modificaram a aprendizagem técnica colocaram a disciplina de Educação Física em um território pouco definido no contexto da lógica da formação para o mercado. Isso ocorreu também com outras disciplinas como Filosofia, Artes e Sociologia. A partir de um conjunto de questionamentos sobre esse 'não lugar' da Educação Física, além das práticas esportivas realizadas por mim e outros colegas, tornou-se possível construir uma cartografia das possibilidades de resistência oriundas desse lugar indefinido.

Por esse motivo, as discussões sobre a Educação Física estão presentes em todos os capítulos da tese. Esta onipresença mostrou-se necessária, em primeiro lugar, porque defendo a possibilidade de instauração de um conjunto de formas de resistência por meio das suas práticas, e

também porque a cada momento da discussão sobre o Ensino Técnico corresponde uma concepção de Educação Física, de sorte que esta disciplina possui um papel central na educação do corpo e na produção de subjetividades. Ao tomar o corpo como lugar de produção das subjetividades analisadas nesta tese, a Educação Física também constitui possibilidades de problematizar esse corpo.

Utilizei-me nesta pesquisa de um material composto por diferentes documentos. Realizei uma análise exaustiva de leis, decretos, diretrizes e parâmetros curriculares, além de cartilhas, páginas web do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), dos IFs, assim como também dos programas e ações realizados pelos IFs. Além dos documentos, recorri também a um conjunto de pesquisas, teses e artigos sobre a história do Ensino Técnico no Brasil, abarcando um período que se estende desde os tempos coloniais até os anos de 1970. A análise desse período foi importante para construir alguns dos pilares de sustentação do Ensino Técnico vigentes até hoje, mas também – e sobretudo - para demarcar os deslocamentos operados, em especial, com a grande reforma educacional das décadas de 1990 e 2000. Por meio da análise dos documentos mais recentes e dos trabalhos históricos sobre o Ensino Técnico foi possível definir uma demarcação temporal mais precisa, abarcando uma história que vai até os anos de 1970, e depois outra que se inicia nos anos de 1990 e 2000. Essa demarcação tornou-se possível em razão do emprego de uma concepção genealógica de pesquisa apoiada nos trabalhos de Michel Foucault. Nesse sentido, foi possível realizar uma divisão fundamental tanto do *corpus* da pesquisa como das referências teóricas utilizadas. Assim, o Ensino Técnico foi separado em ensino profissional (até os anos de 1970) e ensino profissionalizante (a partir dos anos de 1990 e 2000).

O Ensino Técnico é definido como o ensino responsável pela formação técnica, a qual perpassa toda a história educacional brasileira, atendendo diferentes níveis de escolaridade e diferentes modalidades de ensino. Quanto as suas modalidades, o Ensino Técnico é composto tanto

pelo ensino profissional como pelo ensino profissionalizante, os quais surgiram em momentos históricos distintos e aos quais dediquei duas análises diferenciadas ao longo da tese. A decomposição do Ensino Técnico nas formas profissional e profissionalizante foi necessária para possibilitar uma análise adequada dos diferentes acontecimentos, demarcados temporalmente, que conformaram esse tipo de ensino no Brasil.

Um dos objetivos centrais da pesquisa foi analisar os deslocamentos temporais do Ensino Técnico e a hipótese sustentada por esta tese defende que o ensino profissional e o ensino profissionalizante constituem duas formas diferentes do Ensino Técnico no Brasil, separadas temporal e politicamente. Para compreender o deslocamento entre o ensino profissional e o ensino profissionalizante procurei analisar os saberes e as relações de poder que formaram o Ensino Técnico no Brasil ao longo da história, assim como analisei as transformações político-econômicas que acompanharam os deslocamentos entre o ensino profissional e o ensino profissionalizante. Também formulo a ideia de que se o ensino profissionalizante na atualidade rompe com algumas de suas características originárias, dando origem a uma nova forma de ensino, o ensino profissionalizante, então ele também será responsável pela constituição de uma nova forma de sujeito, o sujeito da formação continuada, distinto do sujeito da educação profissional.

Estabelecidos esse pressuposto, cabe dizer ainda que esta tese foi construída em duas partes. A Primeira Parte recebeu o seguinte título, **Ensino Técnico no Brasil: do ensino profissional ao ensino profissionalizante**, e foi dividida em três capítulos: **1. A pesquisa genealógica: o ensino profissional, o corpo e a Educação Física; 2. Governamentalidade biopolítica neoliberal e ensino profissionalizante e 3. “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil”**. A Segunda Parte foi intitulada de **Territórios possíveis para o ensino profissionalizante**, possuindo apenas um capítulo, intitulado **1. Cartografias do ensino profissionalizante**.

O Capítulo 1 da Primeira Parte foi dividido em três subcapítulos: 1.1 Genealogia e poder; 1.2 O ensino profissional e as “origens baixas” e 1.3 As vicissitudes do corpo e a Educação Física. O 1.3 foi composto por três subitens: 1.3.1 O corpo disciplinar; 1.3.2 Corpo, biopoder e biopolítica e 1.3.3 O corpo e a Educação Física: disciplina, biopoder e biopolítica. Neste primeiro capítulo, a ideia de genealogia de Michel Foucault foi a instância teórica que orientou as análises sobre um conjunto de pesquisas realizadas por autores que se ativeram à historiografia do ensino profissional no Brasil. Como preparação para essa análise foi necessário realizar um estudo dos conceitos posteriormente mobilizados. Desse modo o subcapítulo 1.1, Genealogia e poder, apresenta os conceitos necessários para a análise presente no 1.2, O ensino profissional e as “origens baixas”. Nesse mesmo capítulo 1, o subcapítulo 1.3, As vicissitudes do corpo e a Educação Física, apresenta dois subitens que discutem os conceitos de disciplina, biopoder e biopolítica, necessários para a construção do próximo subitem, sobre o corpo e a Educação Física. Nele, apresenta-se uma abordagem de viés histórico das diferentes correntes da Educação Física e sua vinculação com os conceitos foucaultianos. Esse subitem orienta-se pela ideia de que os conceitos de disciplina, biopoder e biopolítica são imprescindíveis para pensar a formação do ensino profissional e suas relações com o corpo e a Educação Física, no contexto da constituição do Ensino Técnico no Brasil.

O Capítulo 2 da Primeira Parte possui quatro subcapítulos: 2.1 Sobre a governamentalidade; 2.2 Sobre governamentalidade biopolítica neoliberal; 2.3 O ensino profissionalizante, composto por dois subitens: 2.3.1 Uma razão política para o ensino profissionalizante e 2.3.2 As tecnologias de governo do ensino profissionalizante e, por último, o subcapítulo 2.4, O governo dos corpos e a Educação Física. Este segundo capítulo, como o primeiro, discute introdutoriamente os conceitos de governamentalidade e de governamentalidade biopolítica neoliberal, formulado sob inspiração em Foucault. Após a apresentação destes conceitos, eles são mobilizados em uma análise sobre a constituição do ensino profissionalizante. Por sua vez, esta análise demonstrou o deslocamento do ensino profissional para o ensino profissionalizante. A análise do ensino profissionalizante (2.3) mobilizou os

conceitos de governamentalidade, de biopolítica, de neoliberalismo, de população, de mercado, de capital humano, de empreendedorismo de si, necessários para pensar o funcionamento dos dispositivos de condução de condutas que orientam o Ensino Técnico em sua versão profissionalizante. A partir dessas novas maneiras de governar a população, analisou-se também, no subcapítulo 2.4, a maneira como a Educação Física se inseriu no ensino profissionalizante e nas práticas que envolvem os novos governamentos dos corpos.

O Capítulo 3 da Primeira Parte é composto por quatro subcapítulos: 3.1 O nascimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 3.2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: programas, ações e alternativas para a inclusão escolar; 3.3 O corpo na sociedade de controle e o aluno-técnico empreendedor; e 3.4 A Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No subcapítulo 3.1 é analisada a Lei nº 11.892 que criou os Institutos Federais em 2008. O subcapítulo 3.2 é composto pela análise dos programas e ações de inclusão escolar e social, tais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Sistema de Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), o Mulheres Mil, a ação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) e a Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific). No subcapítulo 3.3 problematizou-se a formação de uma subjetividade específica, isto é, o aluno-técnico empreendedor de si. Nesses três subcapítulos todas as análises se sustentaram nos conceitos discutidos no Capítulo 2. Finalmente, no subcapítulo 3.4 a Educação Física reaparece como disciplina presente nos IFs. Nele também se formula uma proposta sobre a técnica do esporte como eixo norteador da Educação Física nessa instituição de Ensino.

A Segunda Parte da tese, intitulada **Territórios possíveis para o ensino profissionalizante**, analisa algumas possibilidades de resistência no ensino profissionalizante. O capítulo intitulado **Cartografias do ensino profissionalizante** está dividido em quatro subcapítulos. Nele, a discussão esteve baseada em um conjunto de fontes distinto, pois em sua elaboração

recorri a um corpo documental composto por troca de e-mails com dois colegas, um professor de Filosofia, e outro de Educação Física em IFs diferentes no qual atuo. Além dos e-mails dos dois professores, denominados como cartas ao longo do capítulo, também foram empregados e-mails de alunos, blogs organizados também por alunos, e mensagens oriundas da rede social *Facebook*. O subcapítulo 1.1 apresenta o conceito deleuziano de intercessores e relaciona-o aos dois colegas que participaram da tese. Chamei-os de intercessores/professores no mesmo sentido em que Deleuze e Guattari definiram o conceito, isto é, intercessores são aqueles/aquilo que ajudam a produzir pensamento. No subcapítulo 1.2, A cartografia como 'metodologia', o conceito de cartografia é apresentado e relacionado com a análise desse material. Nesse ponto da tese afirmo que esses 'objetos' narrativos constituem uma cartografia. Para Deleuze: "Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo" (DELEUZE, 1992, p.48). No subcapítulo 1.3, Desterritorialização, subjetividade e linhas de fuga, menciono algumas incursões conceituais de Deleuze, Guattari e Rolnik, as quais se mostraram valiosas para o desenvolvimento da tese. Esse é o subcapítulo que organiza uma ideia de resistência a partir dos conceitos de "des-re-territorialização" e constituição das "linhas de fuga". No subcapítulo 1.4, recorri a todos os conceitos presentes nos subcapítulos anteriores para construir a ideia da Educação Física como um espaço de resistência no ensino profissionalizante. Ali, algumas ações pedagógicas são relatadas para demonstrar a potencialidade para os processos de desterritorialização e para a construção de novos territórios para esse 'não lugar' da disciplina da Educação Física nos IFs.

A Segunda Parte da tese, em especial o último subcapítulo (1.4), é também um ensaio conclusivo. Essa cartografia, para além das análises realizadas nos capítulos da Primeira Parte, recoloca as questões sobre a formação no ensino profissionalizante, descreve processos de captura e localiza as possibilidades de resistência.

**PRIMEIRA PARTE: ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: DO ENSINO
PROFISSIONAL AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE**

Capítulo 1: A pesquisa genealógica: o ensino profissional, o corpo e a Educação Física

1.1 Genealogia e Poder

O poder deve ser analisado em termos de relações estratégicas complexas e móveis, em que todo mundo não ocupa a mesma posição e não mantém sempre a mesma. Com o pensamento ocorre o mesmo. (FOUCAULT, 2011, p.257).

Quando questionado sobre a genealogia, Foucault afirmou, em uma entrevista intitulada *Verdade e Poder* (2002a), que a mecânica do poder só pôde ser analisada depois de 1968. Para o autor: “Foi aí que apareceu a concretude do poder e ao mesmo tempo a fecundidade possível destas análises do poder, que tinham como objetivo dar conta destas coisas [microfísicas, grifo meu] que até então tinham ficado à margem do campo da análise política” (FOUCAULT, 2002a, p.6).

Foucault, em suas obras genealógicas, realizou um conjunto de análises sobre o poder e sua capacidade de produzir saberes e verdades. Quando Foucault abordou o poder, o fez através de uma analítica do poder, não produzindo uma teoria sistemática e, sim, “una serie de análisis, en gran parte históricos, acerca del funcionamiento del poder” (CASTRO, 2011a, p. 304).

A genealogia se estabeleceu a partir de reflexões sobre a produção dos saberes e suas condições de possibilidade, constituídas na trama das relações de poder. Isto ocorreu na obra foucaultiana a partir do deslocamento das análises arqueológicas para as análises genealógicas, o que envolveu uma mudança de objetivo na reflexão de Foucault. Sobre essa mudança, Roberto Machado (2002a, p. X) explica o seguinte: “É essa análise do porquê dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações

situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o em um dispositivo político, que em uma terminologia nietzschiana Foucault chamará genealogia”.

Para traçar uma história do Ensino Técnico no Brasil utilizei-me de certos pressupostos genealógicos, assim como das discussões filosóficas propostas por Michel Foucault acerca da genealogia e de sua microfísica do poder. Sobre a microfísica do poder, Machado (2002a, p. XII) afirmou:

O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço de análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos, tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos.

O processo histórico que diz respeito à formação do Ensino Técnico no Brasil constituiu e delimitou relações de saber-poder-verdade sobre a própria formação de um saber técnico ou uma educação técnica. Segundo Foucault, em suas análises sobre o poder e suas vinculações com a constituição de saberes e verdades, a formação dos saberes se dá a partir da relação entre saber-poder-verdade. Sobre essa tríade, Foucault afirmou:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder. (2002a, p. 12).

Foucault analisou em seu projeto genealógico a constituição dos sujeitos, ou ainda, as práticas de sujeição e subjetivação a partir das relações entre poder e saber. Assim, o autor problematizou a constituição dos sujeitos no interior das instituições e a sua vinculação com as tecnologias de poder.

Foucault também tornou possível um conjunto de questionamentos sobre a produção do sujeito através dos saberes e das relações que estabelecemos com a verdade, entendendo-se, assim, a constituição do sujeito a partir das diferentes estratégias de poder:

Uma vez que o poder é analisado segundo a perspectiva das estratégias de que ele se utiliza em domínios diversos da vida cotidiana dos indivíduos, é impossível pensar a seu respeito sem se estar pensando na própria constituição do sujeito, em decorrência da vinculação direta e necessária entre essa constituição e os domínios da vida cotidiana investidos pelas relações de poder. (FONSECA, 2007, p. 30).

O poder para Foucault encontra-se relacionado às práticas sociais que, por sua vez, deverão ser tomadas como historicamente constituídas. Por esta razão, as práticas sociais são modificadas temporalmente e se constituem de maneira descontínua. Foucault definiu o poder como uma “[...] rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (MACHADO, 2002a, p. XIV). Significa dizer, diante disso, que, os poderes não estão presentes em nenhum ponto fixo da estrutura social e não se encontram localizados exclusivamente no Estado e seus aparelhos (instituições sociais). Desse modo, Foucault se referia a uma ideia de poder distinta das análises clássicas, que tomavam o poder como centralizado, repressor e opressor. Além disso, a analítica do poder foucaultiana tomou o poder como uma instância produtora de verdades, saberes e subjetividades. Segundo Foucault (2002a, p.8):

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir [...].

Assim, a genealogia situou-se na problemática da produção dos regimes de verdade presentes na modernidade, isto é, “[...] na perspectiva da investigação genealógica, não há verdade ‘fora’ do poder ou ‘sem’ poder: a verdade é ‘produzida’ neste mundo por meio de ‘coerções’ e ela mesma gera efeitos de poder [...]” (DUARTE, 2010, p. 212).

Foi visando responder a questionamentos que envolvem a reflexão acerca das “origens”, isto é, acerca da constituição daquilo que somos, ou sobre aquilo que fizeram de nós, que recorri a um conjunto de problematizações pertencentes ao âmbito de uma história particular, a genealogia de Michel Foucault. Para isso, a análise genealógica tornou-se fundamental.

Para a genealogia, não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados. Ela busca recorrências e jogo ali onde progresso e seriedade foram encontrados. Ela recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso. A genealogia evita a busca da profundidade. Ela busca a superfície dos acontecimentos, os mínimos detalhes, as menores mudanças e os contornos sutis. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 118).

Dito de outro modo, agora nas próprias palavras de Foucault, o aspecto importante a ser ressaltado em uma abordagem histórico-genealógica é o seguinte:

É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (2002a, p. 7)

Como esta pesquisa tratou de delimitar as condições de possibilidade de constituição do Ensino Técnico no Brasil, coloquei-me diante da

necessidade de pensar, do ponto de vista da genealogia, sobre a própria interpretação da ideia de “origem” presente na reflexão sobre a genealogia realizada por Foucault. Inicialmente, remeto-me ao texto *Nietzsche, a genealogia e a história* (2002a)³, porque nesse texto Foucault realizou uma análise das noções de origem e genealogia para Nietzsche, tendo em vista uma reflexão sobre verdade e história.

Foucault atribuiu a Nietzsche a rejeição do conceito de origem (*Ursprung*). Nietzsche, em algumas de suas obras, refletiu sobre a trajetória da verdade dos fatos e, com isso, colocou em questionamento a cultura histórico-moderna. Para Nietzsche, a genealogia foi um procedimento capaz de fazer emergir outras perspectivas, diferentes das que se consolidaram pelas verdades em uma origem. (CARVALHO, 2012).

Para Foucault, os aspectos que envolveram o processo de busca de uma verdade pautada na origem são facilmente questionáveis porque, para o autor, não existem segredos e essências escondidas atrás das coisas: “O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 2002a, p. 18).

A partir da leitura de Foucault sobre Nietzsche, a história pode ser tomada para compreendermos que a ideia de “essência” e de origem, que marcou grande parte dos discursos historiográficos, foi construída a partir de diferentes intervenções, disputas, discórdias e lutas. Assim, Nietzsche ironizou sobre as solenidades que marcaram o começo da história:

A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. Mas o começo histórico é baixo. Não no sentido de modesto ou de discreto como o passo da pomba, mas de derrisório, de irônico, próprio a desfazer todas as ênfases. (FOUCAULT, 2002a, p. 18)

³ Para mais, ver: FOUCAULT (2002a, p. 15-37).

Através da leitura particular de Foucault sobre Nietzsche também foi possível compreender que a ideia de origem encontrou-se vinculada ao lugar da verdade. Foucault atribuiu à genealogia alguns aspectos, como o de prestar atenção aos episódios, escavando seus detalhes e vasculhando um local. E assim demarcou a inexistência de uma verdade escondida que revelasse a origem das coisas na história. Para Foucault (2002a, p. 19): “O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem”.

É possível afirmar que a genealogia serviu para mostrar como o corpo foi atravessado por relações de poder e, através disso, a esse corpo foram atribuídas características e identidades que acabaram constituindo-o, contribuindo, deste modo, para a constituição de sujeitos determinados. O corpo em questão nesta tese é também aquele que esteve no centro das análises realizadas por Foucault sobre a sociedade disciplinar e sobre o biopoder⁴. Essa constatação só foi possível realizar a partir de uma análise genealógica, que trouxe à tona às relações de poder que constituíram tal corpo.

1.2 O ensino profissional e as “origens baixas”

Não é verdade que só alguns pensam e outros, não. Há pensamento como há poder. Não é verdade que numa sociedade há pessoas que têm o poder e, abaixo delas, pessoas que não têm nenhum. (FOUCAULT, 2011, p.257)

Pode-se dizer que o ensino profissional no Brasil possui “origens baixas”. Sendo assim, através da tentativa de traçar os campos de força

⁴ A formação do corpo por diferentes tecnologias de poder será explorado ainda no Capítulo 1.

presentes na formação do ensino profissional no Brasil, foi possível encontrar na “origem” desse tipo de ensino algumas marcas importantes. Foucault (2002a) definiu a genealogia por suas “origens baixas” e explicitou a presença da ironia quando pretendemos dar sentido às coisas. Albuquerque Júnior (2006) nos ajudou a compreender essa relação:

A história praticada como ironia rebaixa a solenidade das origens e das finalidades, que presidiu durante muito tempo as metanarrativas em torno do passado. A história se torna pedestre, busca atingir conhecimentos bem mais modestos, já não quer desvendar a essência do processo histórico, já não quer dizer para onde a história caminha. (p. 101)

A genealogia do ensino profissional coloca às claras marcas importantes, isto é, suas “origens baixas”. Nesse sentido, a característica principal que acompanhou o ensino profissional, desde a sua fundação, ainda no Brasil Colônia, encontra-se vinculada a uma separação fundamental entre trabalho manual e trabalho intelectual. Entretanto, não há muitos estudos e pesquisas sobre a escolarização do trabalho manual ainda no Brasil colonial. Luiz Antônio Cunha (2000, p. 90) relatou esta ausência:

Esse "espaço vazio" se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano - atitude consistente, aliás, com sua própria formação. Quando a preocupação é com a "educação popular", são focalizados programas e atividades extraescolares, notadamente os de iniciativa de organizações não propriamente educativas. Nessas condições, o trabalho manual acaba sendo percebido em função da carência de educação geral, seja da mera alfabetização, seja da escolarização obrigatória, mas incompleta.

A dualidade entre trabalho manual e intelectual ou propedêutico e acadêmico⁵ acompanha a historiografia oficial do Ensino Técnico em geral ao longo do tempo, desde a sua origem até os dias de hoje. Sobre essa

⁵ Diversos autores discutiram teoricamente a dualidade entre o trabalho manual e intelectual. Para mais, ver: ALMEIDA (2010) e VIROTE (2009).

característica é possível afirmar e localizar temporalmente que o uso da força física e das mãos, além do preconceito relacionado a tais atividades, isto é, o preconceito em relação ao trabalho manual, nasceram juntos com a implantação do sistema de aprendizagem de ofícios no Brasil.

Inicialmente foi possível perceber justamente que a aprendizagem dos ofícios foi organizada tendo em vista uma ideia de trabalho manual. Quando os escravos, no Brasil colonial, foram inseridos em determinados tipos de trabalhos manuais, os homens livres afastaram-se dessas atividades para que não fossem identificados com os escravos. Para Cunha:

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica "contaminava" todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (2000, p. 90).

Jailson Alves dos Santos (2000) também demonstrou que a gênese do preconceito em relação ao trabalho manual centrou-se no tipo de inserção do trabalhador, mais do que na natureza da atividade, distinguindo homens livres de escravos. A sociedade brasileira daquela época percebia os trabalhos manuais, isto é, os ofícios "[...] segundo o critério que se fundamentava na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres [...]" (SANTOS, 2000, p. 205). Segundo Cunha:

No tempo da Colônia e do Império era nítido a quem se dirigia o ensino artesanal e manufatureiro: aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos – e, se essa exclusividade não existia, pelo menos o fato ou a suposição de que os escravos exerciam tais ocupações já era sinal de que elas deveriam ser evitadas pelos homens livres, até mesmo para marcarem sua distinção da condição escrava. (2005a, p. 6).

As tais “origens baixas”, nesse caso, o trabalho escravo, se referiam as primeiras instituições destinadas ao ensino profissional que se organizaram em torno do aprendizado de técnicas manuais, isto é, um tipo de trabalho ainda pouco qualificado por manter uma estreita relação com o trabalho executado pelos escravos. Cunha relacionou o preconceito ao trabalho manual a uma percepção de trabalho *vil*:

É por isso que considero mais correto dizer que foi a rejeição do trabalho *vil* (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame) que levou ao preconceito contra o trabalho manual. Se um dado trabalho manual não fosse socialmente definido como *vil*, ele não seria objeto de rejeição, como acontece, atualmente, com o trabalho do cirurgião. (2000, p. 90)

Tendo em vista a necessidade do aprendizado das profissões, foram instituídas, ainda no período colonial, por volta da segunda metade do século XVIII, as Corporações de Ofícios (SANTOS, 2000, p. 206). As Corporações de Ofício foram as primeiras escolas de formação para o trabalho no Brasil. (SANTOS, 2000; CUNHA, 2000). Inicialmente sua função era a de integração entre homens livres e escravos, no âmbito da aprendizagem dos ofícios, no entanto, o que acontecia era um processo de segregação. Segundo Santos:

De forma explícita, a discriminação se dava a partir das normas rígidas de ingresso e, de modo implícito, a distinção se dava em função do ensino oferecido, na medida em que estava centrada única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos pelos homens livres. (2000, p. 206).

Em 1808 foi instituída a aprendizagem compulsória para as crianças e jovens que viviam em situação de abandono e pobreza (CUNHA, 2000, p. 90). Tanto no período colonial, como posteriormente no Império, as escolas de formação para o trabalho possuíam a função de amparar as camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira.

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagens dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. (HISTÓRICO, 2014, p.1)⁶

A instituição que serviu de referência para a implantação do ensino profissional no país foi o Colégio das Fábricas, “considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público” (HISTÓRICO, 2014, p.1)⁷. O Colégio das fábricas foi inaugurado por Dom João VI em 1809. O Colégio das Fábricas foi responsável pelo ensino compulsório dos ofícios, dirigido aos órfãos e desvalidos encaminhados por juízes e pela Santa Casa de Misericórdia. Após a formação nos Colégios das Fábricas as crianças e jovens eram colocados para trabalhar como artífices nas instituições militares, assim como na marinha (SANTOS, 2000). Cunha apresentou uma síntese sobre a educação das crianças e jovens pobres no Império:

Se o Colégio das Fábricas não foi o primeiro estabelecimento de ensino profissional no Brasil, nem mesmo o que primeiro abrigou órfãos com esse propósito, ele foi a referência para os outros que vieram a ser instalados. O padrão foi começar com o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha). Mais tarde, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, depois todo o ensino primário. (2000, p. 91)

Nesse momento foi importante para o poder público investir no aperfeiçoamento dos trabalhadores para os ofícios específicos, assim como criar uma atmosfera de motivação para o trabalho. No entanto, não houve uma mudança na percepção do ensino dos ofícios, isto é, essa modalidade de ensino era destinada aos pobres e desvalidos. Para Santos (2000, p. 208):

⁶ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

⁷ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

No caso específico do ensino de ofícios, entretanto, nenhum progresso para elevar seu status se efetivou [...] Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos.

O ensino profissional surgiu da tentativa de consolidação do trabalho manual entre escravos e homens livres nas Corporações de Ofícios, mas deslocou-se fundamentalmente para o auxílio e a salvação dos pobres e desvalidos, tanto nas anteriores Corporações de Ofícios, como nos Colégios das Fábricas. Assim, os desprovidos eram atendidos pelas instituições escolares profissionais como possibilidade de salvação de sua desgraça, isto é, da falta de uma família e de suas escassas condições financeiras.

Posteriormente, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro em 1857 e em São Paulo, em 1873 (SANTOS, 2000, p. 209-210). Os Liceus de Ofícios produziram outras definições para o ensino profissional. Os Liceus tinham como objetivo propagar e desenvolver uma instrução artística e técnica das artes e dos ofícios industriais. Os cursos eram gratuitos e exclusivamente para os indivíduos livres: “Entre 1885 e 1888 passaram pelo Liceu de São Paulo cerca de 2.523 alunos, sendo que no mesmo período as matrículas registraram um crescimento da ordem de 44%, significando o interesse da população pela formação oferecida pela instituição” (SANTOS, 2000, p. 211). Os Liceus de Artes e Ofícios foram criados e mantidos por sociedades civis, como a Sociedade Propagadora de Belas Artes e a Sociedade Propagadora da Instrução Popular (SANTOS, 2000). Além disso, essas escolas

[...] eram instituições não-estatais que, dentre várias outras que existiam no Brasil, tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial. Para atingir aos seus objetivos, utilizava-se [...] dos recursos do Estado para a sua

manutenção, fato que permaneceu durante o regime republicano. (SANTOS, 2000, p. 211)

A partir da Primeira República (1889-1930) houve a adição de um fator importante para formação da mão de obra no Brasil e sua relação com o ensino profissional, isto é, “a chegada dos padres salesianos: o ensino profissional como antítese ao pecado” (SANTOS, 2000, p. 211). E, assim, dentro dos Liceus de Artes e Ofícios surgiram as escolas profissionais salesianas.

Com o processo crescente de industrialização na primeira metade do século XX, e como aposta no progresso político e econômico, a indústria invadiu a escola e, sobretudo, o ensino profissional. Em 1906, o Presidente da República Afonso Pena, no seu discurso de posse, fez a seguinte declaração: “A criação e multiplicação de Institutos de Ensino Técnico e Profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (HISTÓRICO, 2014, p. 2)⁸

Posteriormente, em 1910, o então presidente da república Nilo Peçanha, considerado o fundador do ensino profissional no Brasil, inaugurou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. A criação dessas escolas foi instituída por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (SANTOS, 2000, p. 212). Essas escolas eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e ofereciam ensino profissional primário gratuito. Sobre a finalidade dessas escolas, afirmou Cunha:

[...] era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais”. (2005b, p. 63)

⁸ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

Cunha (2005b) ressaltou que a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices foi o acontecimento mais marcante da Primeira República. O projeto surgiu no Congresso de Instrução de 1906, mas só foi colocado em prática nos anos subsequentes. As Escolas de Aprendizes e Artífices ofereciam o “ensino prático”, divididos nos ramos: industrial, agrícola e comercial. (CUNHA, 2005b, p. 64).

As Escolas de Aprendizes e Artífices ofereciam o internato de ensino prático industrial e agrícola, como medida de acolhimento, tanto para os desamparados, quanto para os insubordinados. Desse modo, percebe-se uma continuidade importante em relação às antigas instituições destinadas ao ensino profissional. Segundo Cunha (2005b, p.65):

Os internatos de ensino profissional constariam de duas seções: na primeira, seriam admitidos “os menores desamparados, que não forem viciosos ou insubordinados”. Na segunda seção, seriam recolhidos os menores expulsos das escolas ou quaisquer outros estabelecimentos de instrução pública; os que, por insubordinação ou maus costumes, fossem trazidos ao internato pelos pais ou tutores; e os que andassem pelas ruas mendigando ou praticando vícios. Uma vez recolhidos ao internato esses menores formariam “famílias” de trinta alunos, com aposentos e serviços separados.

As Escolas de Aprendizes e Artífices pretendiam incluir um público numeroso de alunos aprendizes. Assim: “A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, que no primeiro ano de funcionamento registrou uma frequência de 1.248 alunos [...] veio a se consolidar como um modelo de ensino técnico-profissional no Brasil”. (SANTOS, 2000, p. 214).

A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices possuía uma série de problemas, como as precárias condições de funcionamento e a falta de mestres de ofícios especializados, como também a ausência de formação teórica dos mestres. O resultado foi uma baixa eficiência do aprendizado e um elevado índice de evasão (SANTOS, 2000). No entanto, Santos (2000) ressaltou a consolidação dessas escolas como modelo de ensino-técnico profissional no país. Segundo o autor: “Apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional

foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do país” (SANTOS, 2000, p. 214).

A inclusão de crianças e jovens, o aprendizado de um saber técnico e a efetiva preocupação com a formação de mão de obra acompanharam o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil. Em 1927, o Congresso Nacional sancionou um projeto que previa o “[...] oferecimento obrigatório do ensino profissional no país” . (HISTÓRICO, 2014, p.4)⁹

O ensino profissional mudou substancialmente na década de 1930, principalmente a partir da consolidação de uma política específica para o ensino profissional, bem como pela intensificação e aceleração dos processos de industrialização no país. O principal acontecimento que demonstrou uma preocupação efetiva com a educação foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930. Segundo Santos, esse é o momento em que também se institucionaliza o ensino profissional no Brasil:

[...] quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil. (2000, p. 216).

O Decreto-lei nº 19.560, de 1931, criou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que tinha como objetivos dirigir, orientar e fiscalizar as atividades desenvolvidas pelo ensino profissional. Sobre a Inspeção:

Com a criação, em 14 de novembro de **1930**, do **Ministério da Educação e Saúde Pública** foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do

⁹ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

ensino industrial, impulsionada por uma **política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes**. (HISTÓRICO, 2014, p.4, grifos do autor)¹⁰

Em 1937, as Escolas de Aprendizizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais. E esses liceus eram destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. No mesmo ano, a Constituição mencionou o Ensino Técnico, profissional e industrial. (HISTÓRICO, 2014, p.4)¹¹

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (HISTÓRICO, 2014, p.4)¹²

Nesse contexto, é possível afirmar que o ensino profissional estabeleceu-se como parte de um projeto de modernidade que, em termos foucaultianos, pode ser compreendido como a sociedade disciplinar (CÉSAR, 2004). Assim, a escola responsável pelo ensino profissional, a partir dos anos de 1930, poderá ser entendida como instituição moderna por excelência, isto é, a instituição disciplinar. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, a reforma educacional realizada por Francisco Campos em 1931, e a Constituição de 1934, produziram um importante conjunto de transformações na educação brasileira em geral e, especificamente, no ensino profissional. Esse é o momento de constituição de um projeto

¹⁰ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

¹¹ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

¹² Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

moderno de educação nacional, ou como foi denominado por Maria Rita de Assis César (2004), um projeto disciplinar de educação no Brasil. Nesse sentido, a autora complementa dizendo que

[...] a escola moderna, isto é, aquela comprometida em produzir sujeitos dóceis e produtivos para a sociedade industrial e urbana, veio a nascer no Brasil a partir dos discursos dos intelectuais reformadores dos anos vinte, concretizando-se, ainda que de maneira superficial, a partir da instauração das políticas educacionais dos anos 30. (CÉSAR, 2004, p. 52).

Em 1931, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que se transformou, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Essas instituições foram responsáveis pela regulação, controle e supervisão dos currículos, do funcionamento geral das escolas responsáveis pelo ensino profissional, pelo controle do corpo docente e discente. Em 1937, a oferta do ensino profissional se tornou dever do Estado, assim como na Constituição de 1934 tomou o Estado como responsável pela educação nacional. Esse conjunto de transformações produziram também a inclusão do ensino profissional em um projeto amplo de educação na modernidade, para o qual a escola disciplinar foi parte constituinte. (CÉSAR, 2004).

A relação que as escolas de ensino profissional anteriormente estabeleciam com seus alunos, como a salvação de desvalidos, começou a perder espaço na ampliação do acesso ao ensino profissional. O ensino profissional foi remodelado na década de 1930 através dos investimentos feitos pela legislação educacional no Brasil.

Um dos elementos fundamentais da mudança do ensino profissional na modernidade refere-se à utilização da nomenclatura que definiu o novo trabalhador, isto é, o profissional técnico, e não mais o artífice. Isso ocorreu principalmente através da instalação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, com funções regulatórias do ensino profissional.

Durante o processo de institucionalização do ensino profissional, tendo em vista a necessidade de mão de obra qualificada para o crescimento industrial do país, constituiu-se, a partir da década de 1930, uma relação entre Estado e população. O estabelecimento das relações entre o Estado e o trabalho foi a característica fundamental do exercício de um tipo de poder específico que se estabeleceu por meio das instituições sociais, isto é, o poder disciplinar. O Estado, que outrora se preocupou com a formação profissional dos órfãos e desprotegidos, criando as escolas para o aprendizado dos ofícios, criava agora as instituições sociais nos moldes disciplinares, como a fábrica, o hospital, o quartel e o hospício, para atingir os indivíduos através da disciplinarização e controle de seus corpos. (FOUCAULT, 2002b).

A instituição escolar moderna, responsável pelo ensino profissional, nasceu de dispositivos que organizaram o ensino como um todo. Sendo assim, a instituição escolar se organizou em torno da disciplinarização de corpos (FOUCAULT, 2002b). Essa organização não foi diferente para o ensino profissional, na medida em que os dispositivos disciplinadores estavam diretamente relacionados às ações corporais presentes nas atividades manuais, técnicas e industriais, assim como na sua repetição exaustiva, ligando o corpo ao instrumento/máquina. Para Foucault (2002b), a história moderna é também a história dos corpos nas sociedades disciplinares.

Em 1941, com a reforma Capanema, o ensino profissional passou a ser considerado ensino secundário, bem como, no ano seguinte, por decreto, as poucas Escolas de Aprendizes e Artífices que ainda restavam no país foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. Essas escolas ofereciam:

[...] a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos

ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. (HISTÓRICO, 2014, p. 4)¹³

Na década de 1940, com o acirramento dos processos de industrialização, nasceu a preocupação em engajar as indústrias na qualificação dos trabalhadores, a partir da oferta educacional pelas próprias indústrias. Isso ocorreu principalmente em razão de uma limitação dos sistemas públicos de Ensino Técnico em ofertar uma formação técnica adequada às novas exigências nas indústrias (ROMANELLI, 2001). Em 1942, surgem novas leis sobre o ensino profissional, isto é, leis que orientavam a organização do Ensino Técnico em três diferentes ramos: o ramo industrial, o ramo agrícola e o ramo comercial.¹⁴ Esse conjunto de leis também estruturou a organização dos cursos profissionais, como explicitado na citação abaixo:

[...] nas três áreas da economia, de forma que ele contivesse dois ciclos – um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 a 4 anos. No que concerne ao ensino industrial, além do industrial básico de 4 anos, existia, no mesmo ciclo, o curso de mestría, de 2 anos. Já o 2º ciclo possuía, além dos cursos técnicos de 3 a 4 anos, o curso de formação de professores (pedagógico) de 1 ano. Ao lado desses cursos de formação, estavam previstos na lei cursos artesanais, de duração curta variável, e os de aprendizagem. Os primeiros destinados a dar treinamento rápido, e os de aprendizagem, destinados à qualificação de aprendizes industriais. (ROMANELLI, 2001, p. 155)

Desse modo, houve uma transformação da educação profissional a partir dos seus três ramos (industrial, comercial¹⁵ e agrícola¹⁶). Entretanto, os

¹³ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

¹⁴ “a) Em 30 de janeiro de 1942, o decreto-lei nº 4.073 organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial);
b) em 28 de dezembro de 1943, saía a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo decreto-lei nº 6.141;
c) e, em 20 de agosto de 1946, findo, portanto, o Estado Novo, saía o decreto-lei 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola”. (ROMANELLI, 2001, p. 154)

¹⁵ Sobre o ensino comercial: “ficou organizado com um só curso básico de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos de três anos de 2º ciclo. Foram os seguintes os cursos técnicos: comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado.

ramos comercial e agrícola foram perdendo forças para o ramo industrial, em função das modificações econômicas e políticas no Brasil, que valorizavam sobremaneira o processo de industrialização e urbanização. O ensino profissional, agora vinculado ao ramo industrial, fortaleceu-se na medida em que o Estado expandiu o setor industrial. Com a Segunda Guerra Mundial, o governo estava preocupado com suas consequências em relação as importações de bens fundamentais, que escasseavam na medida em que o conflito se acirrava. Esse contexto influenciou diretamente a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) no ano de 1946.

A criação do SENAI se deu a partir de transformações econômicas e produtivas causadas pela guerra e, conseqüentemente, pela expansão da industrialização, havendo a necessidade de formar mão de obra industrial em larga escala, visto que o sistema educacional profissional existente não possuía a infraestrutura necessária para responder a esta demanda de formação profissional. Entretanto, salienta-se que “tampouco as classes médias, que faziam crescer a demanda social da educação, estavam realmente interessadas no ensino profissional de grau médio”. (ROMANELLI, 2001, p. 166)

Assim, a indústria necessitava de um número expressivo de operários qualificados e o ensino profissional não atendia à demanda de formação de mão de obra qualificada. Nesse contexto, criou-se esse ‘sistema de ensino paralelo’ ao sistema oficial de ensino profissional. Contudo, o SENAI destinava-se:

Para os empregados do comércio sem habilitação, estavam previstos cursos de especialização para quem já tivesse formação na área”. (ROMANELLI, 2001, p. 156)

¹⁶ Sobre o ensino agrícola: “tem, igualmente, sua organização baseada em dois ciclos: o básico agrícola de quatro anos e o de mestria, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo, como o de agricultura, horticultura, zootécnica, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Pavia a lei ainda a existência de três tipos de cursos pedagógicos: o de economia rural doméstica, de dois anos; o de didática de ensino agrícola e o de administração de ensino agrícola, ambos de um ano”. (ROMANELLI, 2001, p. 156)

[...] a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo também manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem”. (ROMANELLI, 2001, p. 166).

O SENAI era mantido pela Confederação Nacional das Indústrias e o SENAC pela Confederação Nacional do Comércio. Através do SENAI e do sistema oficial de ensino mantido pelo Ministério da Educação e Saúde, o ensino profissional assumiu um papel importante na formação de mão de obra especializada para a indústria. Sobre a população atendida pelo SENAI e SENAC, Romanelli (2001, p. 168-169) afirmou:

Como o ensino de formação demandava o mesmo tempo necessário ao ensino secundário e como este era o ramo que “classificava”, não restava dúvida de que a maioria da população, que podia permanecer na escola o tempo necessário à conclusão do ensino médio, procurava aquele ramo de ensino, de preferência ao ensino profissional de formação. Mesmo assim, as camadas que procuravam este o faziam somente quando, por suas condições financeiras, podiam permanecer o tempo indispensável à conclusão dos cursos, isto é, se não precisassem trabalhar de imediato. O mesmo já não se dava com a população que procurava as escolas de aprendizagem, na sua maioria mantidas pelo SENAI e SENAC. Tratava-se de uma população que tinha urgência de preparar-se para o exercício de um ofício [...] É preciso não esquecer, por outro lado, que as escolas do SENAI e SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres.

O SENAI e o SENAC ficaram conhecidos como sistemas paralelos de ensino profissional. Esse sistema paralelo de ensino profissional realizava uma formação mais rápida do que o sistema governamental, ou sistema oficial. Assim, a formação profissional técnica realizada em menor tempo foi responsável por uma maior legitimação do ensino profissional no Brasil.

Por outro lado, essa formação realizada de forma rápida, preparando os jovens para o trabalho, produziu um conjunto de preconceitos em relação à população atendida pelo ensino profissional do sistema paralelo. Ficou claro, dessa forma, que os indivíduos atendidos por esse cursos eram

oriundos das classes populares e menos privilegiadas que, por sua vez, necessitavam entrar rapidamente no mundo do trabalho (ROMANELLI, 2001). O mesmo público atendido pelo sistema paralelo de ensino profissional eram atendidos também pelas escolas primárias.¹⁷

O público atendido pelo sistema paralelo de ensino profissional foi composto pelos novos “desvalidos”, isto é, os jovens provenientes das classes pobres, que por sua vez, precisavam ser absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho. Entretanto, os jovens provenientes das classes média e alta eram atendidos pelo ensino secundário,¹⁸ que acabou por consistir em um elemento diferenciador de classe. O público atendido pelo ensino secundário, por razões óbvias, não optava pelo ensino profissional. O sistema que atendia os pobres era organizado da seguinte maneira:

[...] as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se, ao lado das escolas primárias, em escolas de camadas populares. Como aquelas passaram a ser, na sua maioria, mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. (ROMANELLI, 2001, p. 169)

¹⁷ O ensino primário era responsabilidade da administração estadual. No entanto, em 1946, através do Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, o governo federal criou a Lei Orgânica do Ensino Primário, e esse ensino ficou estruturado em ensino primário fundamental, que era dividido em elementar e complementar, e era direcionado para crianças de 7 a 12 anos e ensino primário supletivo que era destinado a adolescentes e adultos que não tinham o nível primário. Na atualidade aproxima-se do que conhecemos como Ensino Fundamental e como Educação de Jovens e Adultos. (ROMANELLI, 2001)

¹⁸ O ensino secundário foi criado mediante o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, e ficou conhecido através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, esse ensino era estruturado em ciclos, um ciclo ginasial e um segundo ciclo dividido em clássico e científico. O objetivo principal do ensino secundário era a preparação para o ensino superior, na atualidade aproxima-se do Ensino Médio. (ROMANELLI, 2001)

A partir dos anos de 1950, novas leis sobre o ensino profissional¹⁹ foram promulgadas. As Escolas Industriais e Técnicas, em 1959, foram transformadas em autarquias, passando a serem chamadas de Escolas Técnicas Federais. Essa transformação implicou em nova forma de funcionamento e relação com o Estado. A mais importante transformação foi a “[...] **autonomia didática e de gestão.**” (HISTÓRICO, 2014, p. 4, grifos do autor)²⁰

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 20 de dezembro de 1961, definiu que o SENAI e o SENAC ofertassem o mesmo tipo de organização serial que o ensino geral. “Assim sendo, o SENAI poderia oferecer o curso ginásial em quatro anos e o curso técnico-industrial em três anos equivalente ao curso secundário, o que facultava aos alunos dessa instituição ingressar em qualquer curso de nível superior” (SANTOS, 2000, p. 219). Entretanto, mesmo que a formação realizada pelos sistemas SENAI e SENAC permitissem o acesso os cursos superiores, este sistema se manteve, do ponto de vista social, como um ensino de segunda categoria, em razão do público atendido. Desse modo, somente o ensino secundário manteve o seu privilégio e reconhecimento social.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971,²¹ durante a ditadura militar, houve uma grande reforma do ensino geral. O ensino secundário foi transformado em ensino de 2º Grau, assim como o primário foi transformado em ensino de 1º Grau. O ensino de 2º Grau se torna, compulsoriamente, um ensino profissional e o ensino de 1º Grau, um ensino preparatório e vocacional também dirigido para o trabalho. Segundo Romanelli:

¹⁹ Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950 e Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953.

²⁰ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

²¹ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

[...] a terminalidade é um princípio que se aplica, na nova lei, da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1º. grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho, se isso lhe for necessário, já que, nesse nível, ele tem uma formação que, se não o habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para o trabalho. No nível de 2º. grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior. (2001, p. 239)

Nesses termos, as análises demonstraram o fracasso do ensino de 2º Grau como preparatório, tanto para o ingresso no ensino superior, quanto para o trabalho. Santos afirmou que: “a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau.” (2000, p.219)

Nesse período ocorreu uma inversão da percepção por parte dos legisladores. O ensino secundário que preservava uma excelência de formação propedêutica foi lançado em uma lógica de formação para o trabalho, equivalendo-se aos objetivos do ensino profissional. Aquilo que estava em jogo era a formação de técnicos em regime de urgência (HISTÓRICO, 2014, p.5)²² e também a manutenção do número de vagas nas universidades que urgiam em aumentar, na medida em que houve a expansão exponencial das vagas para ingresso no ensino de 2º Grau (ROMANELLI, 2001, p.234). Nessa corrida pela formação de técnicos, as Escolas Técnicas Federais também aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos pelo país. (HISTÓRICO, 2014, p.5)²³

²² Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

²³ Para mais, ver: HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

Em algumas Escolas Técnicas Federais foram implementados cursos superiores de engenharia, o que, por sua vez, elevou os padrões de qualidade técnico-científica daquelas instituições. Em razão do aumento do padrão do ensino nas Escolas Técnicas Federais, houve um aumento considerável do número de alunos atendidos. Santos demonstrou que “[...] deu-se o crescimento acelerado das matrículas nos diversos cursos, passando, em média, nas escolas maiores, de cerca de 100 a 400 para 4.000 a 6.000 alunos, no período 1963-1973”. (2000, p. 220).

Assim, as Escolas Técnicas Federais conquistaram o empresariado, que buscavam profissionais técnicos formados por essas instituições, ao contrário do que acontecia com as escolas de 2º Grau que, em razão da baixa qualidade técnica do ensino, não forneciam mão de obra qualificada para o mundo do trabalho. Nesse contexto, as escolas profissionais se estabeleceram:

De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais. (SANTOS, 2000, p. 220)

Nos termos de uma genealogia, as “origens” dos objetos são sempre “baixas”, da aproximação com a ideia de origem para Nietzsche, Foucault organizou suas reflexões genealógicas. Para Nietzsche as origens são sempre “baixas” e risíveis. Ao se realizar uma abordagem genealógica do Ensino Técnico no Brasil, obrigatoriamente nos encontramos com suas “origens baixas”, aqui tomadas como a vinculação entre formação técnica e trabalho manual, bem como a vinculação deste com o trabalho realizado pelos escravos. Mesmo conservando suas “origens baixas,” o ensino profissional se legitimou como formação para o mundo do trabalho. Seu status social finalmente foi elevado com a criação das Escolas Técnicas Federais (1959) que, por sua vez, acabaram por estabelecer um vínculo com

o ensino superior. Primeiramente, as escolas profissionais, por meio de reforma educacional (1941), passaram a ser equivalentes ao ensino secundário. Posteriormente, foi o ensino secundário, naquele momento transformado em ensino de 2º Grau (1971), que se transformou em ensino profissional. Esses movimentos demonstram os paradoxos que cercaram a história do ensino profissional no Brasil, desde sua origem nos tempos coloniais até os anos de 1970. E essa história não termina por aqui.

Os “desvalidos” do ensino profissional de outrora foram os órfãos, os desafortunados, os viciosos e os insubordinados. A partir da consolidação do processo de modernização industrial do país, os “desvalidos” eram outros. Os pobres, as classes sociais menos favorecidas, os indesejados dos cursos universitários, esses indivíduos se tornaram os “desvalidos” da modernidade disciplinar. Tornar corpos úteis e bem treinados tecnicamente passou a ser a tônica da formação profissional. Nesse processo, desvelou-se a produção de um tipo específico de sujeito, o sujeito do trabalho.

1.3 As vicissitudes do corpo e a Educação Física

1.3.1 O corpo disciplinar

O conceito de poder disciplinar, ou disciplina, permitiu a Foucault a possibilidade de discutir o corpo disciplinar. Esse tipo de poder foi importante na obra de Foucault porque inaugurou, no início dos anos 1970, o que podemos denominar de genealogia dos micropoderes disciplinares, tornando possível visualizar a implementação das relações de poder no corpo social:

Isso porque o poder disciplinar põe em funcionamento uma rede de procedimentos e mecanismos que atinge os aspectos mais sutis da realidade e da vida cotidiana dos indivíduos, podendo ser

caracterizado como um micropoder ou um subpoder, que se capilariza e consegue se fazer presente em todos os níveis e pontos da rede social. (FONSECA, 2007, p. 70)

Foucault percebeu a fragilidade das análises do poder baseadas nas relações econômicas e na figura jurídica do Estado (análises marxistas, por exemplo) e assim ofereceu-nos uma caracterização minuciosa das instituições disciplinares e seus exercícios de poder presentes na escola, na prisão, no hospício, entre outras instituições.

No livro *Vigiar e Punir* (2002b), de 1975, Foucault analisou o que ele denominou de poder disciplinar, a ele atribuindo o objetivo de penetrar os corpos nos seus mínimos detalhes, em sua organização interna e em sua eficácia de movimentos. Consequentemente, o autor distinguiu este poder de outras formas históricas de poder que fizeram uso do corpo, como a escravidão, a domesticidade, a vassalagem, o ascetismo e as práticas monásticas. (FOUCAULT, 2002b, p118-119)

Assim, para Foucault, a disciplina manteve com o corpo uma relação analítica, isto é, uma anátomo-política que possibilitou a formação de corpos dóceis e úteis, aumentando a força econômica do corpo e, consequentemente, diminuindo a sua força política. Segundo Foucault (2002b, p. 118): “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Foucault definiu as disciplinas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (2002b, p. 118), de modo que elas se tornaram fórmulas gerais de dominação nos séculos XVII e XVIII. O trabalho das disciplinas sobre o corpo ocorreu em uma relação de obediência e utilidade. Foucault assinalou:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para

que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 2002b, p. 119)

O movimento observado por Foucault aconteceu em decorrência de muitos processos históricos e encontrou-se vinculado a diferentes instituições. Foucault analisou as instituições sociais modernas, que se formaram a partir dos séculos XVII e XVIII, tais como a escola, o quartel, a prisão e a fábrica.

A partir dos estudos de Foucault sobre o poder disciplinar, foi possível determinar uma diferença fundamental em relação ao poder do Rei ou poder soberano, claramente localizado e descrito em termos de sua capacidade para impor limites e restrições aos comportamentos dos súditos. Já o funcionamento dos mecanismos disciplinares foi identificado como descentralizado e espalhado por toda a sociedade, sendo então caracterizado em termos de “[...] uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2002b, p. 120).

Em sua investigação, Foucault apontou algumas funções da disciplina. Uma delas encontra-se relacionada com **a distribuição dos indivíduos no espaço** (2002b, p.121). Essa função disciplinar serviu para utilizar estrategicamente o espaço através de um encarceramento, ou seja, cada indivíduo tem seu lugar para ocupar e tem também uma posição determinada no espaço institucional. A ocupação de um lugar encontra-se vinculada a uma posição dentro de um espaço onde não existe nada aleatório na distribuição dos indivíduos; antes, observa-se uma exatidão precisa através do quadriculamento do espaço e de sua funcionalidade: “O grau de sua utilidade aumenta à medida que ele se torna também um espaço serial. Dessa forma, não isola os indivíduos, mas apenas os separa a fim de estabelecer ligações operatórias entre eles.” (FONSECA, 2007, p.64).

A função da disciplina, enquanto relacionada com **o controle da atividade** (2002b, p.127), estabeleceu-se a partir da possibilidade de uma divisão dos indivíduos no espaço e, a partir disso, surgiu um controle do tempo, ou seja, tornou-se possível empregar o tempo de maneira mais útil e

fiscalizar o desenvolvimento das ações dos indivíduos dentro desse tempo. Existiu também uma correlação entre corpos, gestos e objetos, de modo que os gestos deveriam ter sua função realizada em um momento próprio para isso.

O princípio de utilização sempre crescente do tempo supõe que ele possa ser inesgotavelmente dividido e investido por alguma função, a fim de se conseguir um máximo de eficiência. Esse princípio, a que Foucault chama de utilização exaustiva do tempo e do corpo, vem completar o investimento da disciplina sobre as atividades. (FONSECA, 2007, p. 66-67)

A organização das gêneses (2002b, p.132), por sua vez, referiu-se à distribuição dos indivíduos em séries e em redes de séries, nas quais os indivíduos deveriam desempenhar uma função, sendo assim classificados conforme sua funcionalidade: “Através do exercício, é possível às técnicas disciplinares caracterizar os indivíduos em função do seu procedimento na série em que está inserido. Elas qualificam cada indivíduo a partir de seu rendimento e sua adequação as durações seriais.” (FONSECA, 2007, p. 68).

A função da disciplina relacionada com **a composição das forças** (2002b, p. 137) destinou-se a extrair o máximo de eficiência ao extrair forças da vida do indivíduo, ordenando suas ações. Foucault considerou, portanto, diferentes funções da disciplina para compor o corpo regrado, normatizado, utilizável e eficiente na sociedade disciplinar. Com isso, foi possível observar como um corpo se torna constituído por diferentes tecnologias de poder, às quais também se associam diferentes configurações de saber:

O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais. (FOUCAULT, 2002b, p. 132)

A técnica utilizada pelo poder disciplinar se serviu de dispositivos especiais, a fim de efetivar-se dando a impressão de que concede autonomia ao indivíduo, contornando a ideia da submissão constante a agentes externos do poder. Os dispositivos que auxiliaram a técnica disciplinar foram a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Sobre a tecnologia aplicada ao corpo disciplinar, Foucault afirmou que ela inaugurou um novo momento:

O momento em que passamos de mecanismos históricos-rituais de formação da individualidade a mecanismos científicos-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo. (FOUCAULT, 2002b, p. 161).

Através da noção de dispositivo da vigilância, Foucault ressaltou que não existia mais coação física, pois o controle sobre o desenvolvimento das ações e das atitudes passava a acontecer pela observação constante do indivíduo. Os efeitos de poder passaram a ser induzidos a partir da visualização de tudo. Essa característica criou sistemas complexos de disposição espacial, principalmente nos séculos XVIII e XIX²⁴.

O dispositivo da sanção normalizadora baseou-se em um conjunto de procedimentos responsáveis pela punição de pequenos gestos e comportamentos considerados infratores. A sanção surgiu para complementar a vigilância na observação da desobediência a regras mais sutis, servindo assim para um exaustivo treinamento das condutas e dos comportamentos considerados anormais.

O dispositivo do exame, por sua vez, demonstrou o investimento político sobre os indivíduos, pois transformou o indivíduo em um caso, de sorte que sua individualidade tornou-se um documento registrado em arquivo. Com isso, Foucault permitiu compreender uma importante inversão na visibilidade do exercício do poder.

²⁴ Para mais, ver o Capítulo 3 do Livro *Vigiar e Punir* (2002b) que trata sobre o panoptismo.

O indivíduo moderno, produto da disciplina, não é um elemento anônimo de uma massa amorfa, mas possui uma identidade da qual dependem as suas marcas mais profundas de utilidade e docilidade. Tais marcas são concretizadas a partir da particularização de cada indivíduo, realizada pela disciplina. É essa particularização que garante a docilidade e que permite a utilização do homem moderno. Isso porque a particularização é de todos e não exclusiva de alguns mais importantes e especiais. Para a época da disciplina, todo indivíduo é singularizado. Esse é seu *status*: ser possuidor de uma identidade. E essa é sua importância: tal identidade traz a marca da utilidade e da docilidade. (FONSECA, 2007, p. 82-83)

Pois bem, através das disciplinas e suas fórmulas gerais de dominação observamos uma nova aplicação de poderes e saberes sobre o corpo. A disciplina foi um modelo de investimento sobre o corpo distinto de outros modelos conhecidos. Tal momento histórico foi relatado por Foucault em termos do nascimento de uma “arte do corpo humano” (FOUCAULT, 2002b, p. 119), arte na qual o corpo tornou-se tanto mais útil quanto mais obediente e vice-versa. A política das coerções disciplinares passou a ser aplicada cotidianamente sobre o corpo e isso demandou um trabalho do próprio indivíduo sobre si mesmo, ou seja, “um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo” (FOUCAULT, 2002b, p. 119).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2002b, p. 119).

A disciplina, nas instituições, como a escola, o hospital, assim como o quartel e a fábrica, encontrou-se inscrita nas transformações gerais que ocorreram ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, utilizando-se do corpo e de seus processos como o suporte de fabricação do corpo e da subjetividade disciplinares. A esse respeito, Foucault escreveu que a disciplina:

[...] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto de trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2002b, p. 119)

Através do desenvolvimento de uma arte do corpo humano, a época clássica acelerou a observação minuciosa do detalhe, deu-lhe um enfoque político, controlou e utilizou-se dos indivíduos através de um conjunto de técnicas de disciplinamento. Temos aí um corpo que se tornou objeto e alvo consequente do poder, um corpo que passou a ser explorado, manipulado e moldado. O corpo disciplinado é um corpo que foi treinado para algo, de maneira que foi preciso submetê-lo a áreas de conhecimentos que fizeram dele seu maior foco de atenção, como no caso da Educação Física, a ser discutido posteriormente.

Se pensarmos nas mudanças mais recentes, ainda encontramos práticas que demonstram a presença do poder disciplinar em certas instituições, paralelamente ao emprego de outras formas de exercício de poder, como o biopoder e a biopolítica.

A genealogia estuda não somente o poder disciplinar, que se exerce sobre o corpo e a alma do indivíduo, individualizando-o e ao mesmo tempo homogeneizando-o, mas também aquele que se exerce sobre a vida das populações, por meio da formação de uma biopolítica. A biopolítica opera com controles precisos, regulações de conjunto e mecanismos de segurança, para exigir mais vida, majorá-la, geri-la. Sua constituição só é possível no contexto da invenção da vida biológica; da entrada da vida no pensamento e na prática políticos. É a resposta política ao aparecimento, no século XIX, desse novo objeto de conhecimento – a vida do homem como espécie. (PORTOCARRERO, 2011, p. 420).

Por este motivo, considero ser de grande importância um trabalho genealógico de pesquisa amparado pelos conceitos de Foucault.

1.3.2 Corpo, biopoder e biopolítica

Com a publicação dos cursos de Michel Foucault no *Collège de France* surgiram noções importantes para complementar a análise de sua obra, tais como as noções de biopoder e biopolítica, conceitos esses que se tornaram importantes para a problematização da constituição do corpo e do indivíduo moderno:

Em sua genealogia do sujeito moderno, com *A vontade de saber*, Foucault faz uma justaposição das tecnologias que permitiram a constituição do indivíduo como objeto dócil e útil às tecnologias que permitiram a sua constituição como sujeito inserido em um momento histórico específico. Ele mostra, assim, as tecnologias da objetivação ante as tecnologias da subjetivação, a fim de explicitar por completo a identidade do indivíduo moderno. (FONSECA, 2007, p. 83)

Neste contexto, é importante compreender que o biopoder assume, na obra foucaultiana, o papel de caracterizar distintas relações de poder que têm a vida como seu alvo prioritário de atuação, seja ela a vida dos indivíduos ou a vida das populações. Foucault analisou o poder exercido sobre os corpos individuais nomeando-o como a disciplina, ao passo em que o exercício de poder sobre a vida da população foi denominado especificamente como biopolítica. De maneira geral, a biopolítica é entendida, portanto, como uma das formas ou configurações do biopoder, paralelamente ao poder disciplinar, embora por vezes Foucault também associe o biopoder à biopolítica. Segundo Foucault:

[...] durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. (FOUCAULT, 1999, p. 288-289).

A partir da entrada do biopoder na discussão foucaultiana tornou-se possível compreender outro nível de investimento político sobre a vida. A respeito do biopoder, as principais referências na obra de Foucault estão no último capítulo do livro *História da Sexualidade I - A vontade de saber* (2001), e também a Aula de 17 de março de 1975, do curso ministrado no *Collège de France*, denominado *Em defesa da sociedade* (1999).

A formação desse poder para Foucault esteve vinculada às tecnologias de um poder específico, isto é, o poder sobre a vida. Por um lado, tratava-se das políticas da sexualidade; por outro, das políticas raciais. No livro *História da Sexualidade I - A vontade de saber* (2001), o conceito apareceu relacionado ao dispositivo da sexualidade e, posteriormente, apareceu relacionado a questões do racismo moderno (racismo biológico e de Estado).

Foucault localizou a questão do biopoder articulando-o ao sexo, com o quê ele formulou o conceito de dispositivo da sexualidade. Para Foucault: “[...] O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie [...]”. (2001, p. 137). Sobre o dispositivo da sexualidade Fonseca afirma que

Esse dispositivo é simultaneamente efeito e instrumento da expansão das estratégias de poder que colocam o indivíduo e a população na junção do biopoder. É graças a ele que o biopoder poderá chegar aos menores movimentos do corpo e às mais sutis emoções da alma do homem, constituindo-o sujeito de uma sexualidade. (FONSECA, 2007, p. 84)

Assim, Foucault tornou o dispositivo da sexualidade um dos principais agenciamentos que constituíram a grande tecnologia do poder no século XIX. Em se tratando do funcionamento do dispositivo da sexualidade, o problema a ser analisado pelo autor foi o seguinte: “[...] o que aconteceu no Ocidente que faz com que a questão da verdade tenha sido colocada em relação ao prazer sexual?” (FOUCAULT, 1999, p. 258). Sobre a expansão do biopoder através da sexualidade, os comentadores da obra foucaultiana complementaram:

Os dois pólos do biopoder – controle do corpo e controle das espécies –, que se desenvolveram paralelamente no século XVIII, foram reunidos numa preocupação do século XIX com o sexo. Ao lado do Estado, outras formas de poder entravam no jogo, e um discurso sobre a sexualidade e novas táticas de controle das práticas sexuais foi utilizado. O sexo tornou-se a construção através da qual o poder uniu a vitalidade do corpo à das espécies. A sexualidade e seu significado eram o principal meio através do qual o biopoder se expandia. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 154-155)

Foucault também demonstrou, por meio do funcionamento do dispositivo da sexualidade, a articulação entre o surgimento do racismo moderno e a questão da degenerescência:

Mas, o que é o novo no século XIX, é o aparecimento de uma biologia de tipo racista, inteiramente centrada em torno da concepção de degenerescência. O racismo não foi inicialmente uma ideologia política. Era uma ideologia científica que podia ser encontrada em toda parte [...] (FOUCAULT, 1999, p. 271).

A constituição da política racista mostrou a existência de um poder sobre a morte também, na medida em que a partir daí se estabeleceu a concepção de degenerescência e, através dela, a biologia-política a respeito das espécies, a qual se tornou decisiva em sua capacidade para segregar e normalizar determinado público ou população e suas vidas.

A configuração histórica da sexualidade passou, portanto, pela ideia de corpo, tanto através dos mecanismos de disciplina quanto pela regulação dos comportamentos da população. Assim, o biopoder, além de incorporar os mecanismos disciplinares, também incorporou dispositivos de seguridade.

A ideia de seguridade, desenvolvida no curso *Segurança, território, população* (1999), mostra-se importante no pensamento de Foucault na medida em que se relaciona com o problema da gestão dos perigos sociais. Em um contexto biopolítico era preciso controlar as ameaças que podiam incidir sobre a existência de determinadas parcelas da população,

preservando-a de todos os riscos a que ela poderia estar exposta, de maneira que a biopolítica também se exerceu por meio de relações belicosas que visavam aniquilar ou massacrar inimigos internos e externos.

Assim, a seguridade relacionou-se aos mecanismos políticos e sociais que tratavam das previsões, das estimativas estatísticas, das medições globais, entre outros mecanismos que tentavam regulamentar a vida da população. Através da gestão dos riscos foi possível assegurar à população que ela estivesse protegida dos perigos que envolviam a vida, como a morte, a doença, o envelhecimento precoce e demais anomalias. Esses mecanismos foram mais sutis que os das instituições de assistência, anteriormente conhecidas por nós.

Assim, o biopoder encarregou-se cada vez mais da vida, da gestão dos riscos a que a vida estava exposta, distribuindo e classificando novos valores para a vida, cuidando dos investimentos políticos que se voltaram para o incremento das condições de vida da população. Tanto quanto o poder disciplinar, o biopoder também operou por processos normativos:

[...] Mas um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero; não tem que traçar a linha que separa os súditos obedientes dos inimigos do soberano, opera distribuições em torno da norma [...] (FOUCAULT, 2001, p. 135)

Já no curso *Em defesa da sociedade* (1999), o biopoder apareceu vinculado ao que Foucault denominou de “guerras de raças”²⁵. Foucault analisou a questão da guerra, assim como abordou as práticas e as instituições bélicas durante a Idade média e a época moderna. Nesta análise, Foucault afirmou que a guerra moderna é uma guerra movida por motivos que dizem respeito à garantia das condições da vida das populações, nada mais tendo que ver com a proteção da vida do soberano.

²⁵ Para mais, ver: Aula de 21 de janeiro de 1976 do curso *Em defesa da sociedade* (1999).

[...] a guerra que se desenrola assim sob a ordem e sob a paz, a guerra que solapa a nossa sociedade e a divide de um modo binário é, no fundo, a guerra das raças. Muito cedo, encontramos os elementos fundamentais que constituem a possibilidade da guerra e que lhe garantem a manutenção, o prosseguimento e o desenvolvimento: diferenças étnicas, diferenças das línguas; diferenças de força, de vigor, de energia e de violência; diferenças de selvageria e de barbáries; conquista e servidão de uma raça por uma outra. O corpo social é no fundo articulado a partir de duas raças. (FOUCAULT, 1999, p. 70-71)

Foucault empreende uma reconstituição histórica das guerras de raças ao largo do século XVIII, culminando suas discussões sobre o racismo de Estado, também definido em termos de uma estatização do biológico. Nestas guerras modernas tratava-se, pois, de uma tomada de poder sobre o homem como ser vivo. Neste ponto, ele retoma as discussões em torno do poder soberano²⁶, explicitando agora as novas inflexões que ele começa a sofrer sob um contexto biopolítico.

O racismo moderno torna-se uma tecnologia de poder que assegura a função de morte na economia do biopoder. Essa função encontrou-se pautada no fortalecimento biológico de uma espécie (raça ou população). Foucault demonstrou que o racismo enraizou-se através do funcionamento do biopoder e de um Estado que se utilizou da raça para exercer seu poder de soberania. Sobre isso, o autor apresentou o exemplo do nazismo²⁷ e do stalinismo.

²⁶ A teoria política da soberania pressupõe relações do sujeito para o sujeito, assim como a figura do soberano (poder político do Rei) ou do Estado como detentor do poder sobre a unidade dos sujeitos e seus processos de criação. Isso constituiu uma lei fundamental. “O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la”. (FOUCAULT, 2001, p. 128) Para mais, ver: FOUCAULT (1999).

²⁷ “Poder disciplinar, biopoder: tudo isso percorreu, sustentou a muque a sociedade nazista (assunção do biológico, da procriação, da hereditariedade; assunção também da doença, dos acidentes). Não há sociedade a um só tempo mais disciplinar e mais previdenciária do que a que foi implantada, ou em todo caso projetada, pelos nazistas [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 309)

O que singulariza esse exercício de gestão governamental é a recentralização do poder no Estado, é a tendência a se instituir um poder “centrado, centralizado e centralizador”, que faz proliferar um discurso bélico para o qual o verdadeiro combate a ser travado não é aquele entre duas raças, mas sim o de uma raça privilegiada – considerada como a única e autêntica raça, que detém o poder e é titular da norma – contra todos os outros segmentos sociais que ameaçam biologicamente essa sua pureza e essa sua autenticidade, comprometendo seu futuro e seu patrimônio biológico. Não é à toa, afirma Foucault, que esse tipo de exercício do poder, que essa biopolítica tenha se utilizado de discursos biológico-racistas sobre a degenerescência, pois eles funcionam de modo a legitimar e garantir práticas de segregação, de normalização e, no limite, práticas de extermínio social [...] (GADELHA, 2009b, p. 107).

As transformações nas teorias do direito político no século XIX completaram o direito de soberania com outro direito. Esse direito perpassou o direito de soberania e tornou-se um poder exatamente inverso a ele. Assim o biopoder passou a ser entendido como o “poder de fazer viver e de deixar morrer” (FOUCAULT, 1999, p. 287). As tecnologias de poder até então discutidas por Foucault se complementaram:

[...] O que Foucault descobrira não era a impotência ou inoperância do poder soberano, mas a maior eficácia de um conjunto de poderes discretos que, em vez de apenas negar e reprimir atuavam horizontalmente na produção de realidades e subjetividades por meio dos processos disciplinares. Em vez de exclusão entre poder soberano repressor e poder disciplinar normalizador, Foucault apostou na hipótese de sua complementaridade [...] (DUARTE, 2010, p. 213)

Percebe-se que, a partir do século XVII, organizou-se um poder positivo em torno da vida atravessado por relações que são, por um lado, relações disciplinares organizadas em termos de uma anátomo política do corpo e, por outro lado, a partir do século XVIII, relações de poder que investem sobre o corpo-espécie, relações definidas como uma biopolítica da população.

A partir dessa discussão, Foucault analisou o surgimento de um “novo corpo” que ele denominou de “população”, uma noção e uma realidade que as práticas disciplinares, sedimentadas na disciplinarização dos corpos,

e a teoria do direito, baseada na regulamentação das relações entre o indivíduo e o soberano, desconheciam. Para o autor: “A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento” (FOUCAULT, 1999, p. 292-293).

Foucault ressalta a natureza dos fenômenos que envolviam a população, isto é, problemas econômicos, políticos, aleatórios e de série (duração). Do mesmo modo, ele também assinalou a diferenciação das funções desse poder, isto é, as suas previsões, estimativas estatísticas e medições globais. Em se tratando da biopolítica, Foucault afirmou: “[...] vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encurtar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade” (1999, p. 293).

Através da biopolítica surgiram características relacionadas principalmente com a manutenção dos indivíduos mediante mecanismos globais e não mais somente em relação a um trabalho sobre o próprio corpo, como a disciplina. Assim, a ideia de regulamentação complementou o poder sobre a vida da população. Segundo Foucault: “[...] eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer” (FOUCAULT, 1999, p. 294).

E o autor complementa:

Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado. Um conjunto orgânico institucional: a organo-disciplina da instituição, se vocês quiserem, e, de outro lado, um conjunto biológico e estatal: a biorregulamentação pelo Estado. (FOUCAULT, 1999, p. 298).

Para Foucault, o período histórico de desenvolvimento do biopoder como conjunto de mecanismos reguladores continuou associado fortemente à ideia de norma e de normalidade: “Uma outra consequência deste desenvolvimento do biopoder é a importância crescente assumida pela atuação da norma, à expensas do sistema jurídico da lei [...]. Uma sociedade

normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 135). Para o autor, portanto, o fortalecimento das funções de normalização atua de maneira a associar a biopolítica ao poder disciplinar, pois ambos atuaram sobre o corpo, seja o corpo dos indivíduos, seja o corpo da população:

[...] pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

A norma surgiu como uma invenção das disciplinas, na medida em que fez parte do funcionamento dos dispositivos que visavam disciplinar os corpos, ocupando e transformando o lugar e a forma de atuação da lei. A norma funcionou na educação, por exemplo, através das coerções e exames, mas funcionou também enquanto normas gerais de saúde, assim como posteriormente na regulação dos fenômenos relativos à vida da população. A norma relacionou-se com a média, com uma medida, colocando em funcionamento dispositivos que produziram a homogeneidade social:

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2002b, p.154).

A biopolítica, por sua vez, preocupou-se com o corpo vivo, com os processos que envolvem a vida, como o nascimento, a mortalidade, a saúde, a duração da vida.²⁸ Configurou-se assim uma modificação das intervenções

²⁸ “Eu lhes assinalo aqui, simplesmente, alguns dos pontos a partir dos quais se constitui essa biopolítica, algumas de suas práticas e as primeiras das suas áreas de intervenção, de saber e de poder ao mesmo tempo: é de natalidade, da morbididade das incapacidades

de poder e do consequente controle dos mecanismos de saber a respeito da vida da população em geral. Assim, a biopolítica apareceu como uma forma de exercício do biopoder.

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (FOUCAULT, 2001, p. 131).

Só foi possível pensar a sociedade de normalização de maneira extensiva quando a vida e seu conjunto de processos vitais tornaram-se objetos privilegiados de poder. Esta transformação impôs uma mutação na maneira de atuar do poder soberano, que a partir de agora deveria garantir mais e melhores condições de vida para a população, mesmo que ao preço de produzir massacres no interior deste mesmo corpo populacional. A este respeito, Foucault afirmou:

A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês, aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “bio-poder”. (FOUCAULT, 2001, p. 131-132).

Assim, a biopolítica foi responsável pela introdução de uma medicina que se ocupou de problemas relacionados à reprodução, a natalidade e a morbidade, isto é, a medicina social, assim como também garantiu a introdução de mecanismos sutis de segurança.

biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder.” (FOUCAULT, 1999, p. 292)

A biopolítica do corpo e a biopolítica da população compõem a espécie de relações de poder que marcam a atualidade. É pelas disciplinas do corpo e pelas regulações da população que se desenvolve o poder sobre a vida. Nessa era do biopoder, a administração dos corpos e a gestão calculista da vida supõem o desenvolvimento de técnicas disciplinares diversas para serem aplicadas a todos os lugares institucionais. Lugares esses em que a vida acontece. (FONSECA, 2007, p. 91)

Tomando como referência central a introdução histórica de novas instituições e de novos saberes sobre o corpo individual e sobre as regras que regem um corpo populacional, parto para a discussão de uma área de conhecimento que é um lugar fecundo para a discussão dos dispositivos disciplinares e biopolíticos. Ao longo de sua história, a Educação Física se configurou como local privilegiado para a atuação das práticas disciplinares e biopolíticas, pois exerceu seus efeitos no contexto dos dispositivos de produção de corpos saudáveis, disciplinados, dóceis e fortes.

1.3.3 O corpo e a Educação Física: disciplina, biopoder e biopolítica

É importante dizer, logo de entrada, que essa tese dedica três momentos à Educação Física nessa primeira parte. Neste capítulo, a Educação Física é abordada a partir da discussão de sua constituição por instituições e saberes que legitimaram a área. No Capítulo 2, a Educação Física é apresentada sob a influência das práticas de governo dos corpos. Finalmente, no Capítulo 3, a Educação Física é discutida enquanto prática escolar no interior dos Institutos Federais. A Educação Física aqui descrita e analisada foi constituída a partir de diferentes discursos de verdade e singularidades que são apresentadas no decorrer da tese. A partir de alguns aspectos delimitados por fatos históricos, aponto a relação da Educação Física com a disciplina, o biopoder e a biopolítica.

A constituição da Educação Física vinculou-se à prática de exercícios físicos, tais como os exercícios ginásticos, invadindo instituições educacionais e tornando-se uma área específica de conhecimento. Com isso, a Educação Física produziu um saber e, conseqüentemente, relações de poder que definiram suas finalidades. Ao longo da história, a Educação Física acompanhou diferentes instituições/áreas e sofreu diferentes crises, científicas, teóricas, epistemológicas.

Sobre a problemática das crises da Educação Física, no final do século XX, Pardo e Rigo (2000) defenderam a singularidade da área. A discussão foi proposta a partir da inversão sobre a pergunta: a Educação Física sofre da falta de tornar-se ciência? Para os autores, a instabilidade e a fluidez epistemológica da área são pautadas por uma positividade que se construiu nos embates que formaram a Educação Física. Os autores ressaltaram:

Tomamos a EF e seu momento atual – compartilhado também por outras áreas do saber – como um campo de conhecimentos nascidos e constituídos no cruzamento das mais diversas áreas, o que a coloca em uma permanente situação de nebulosidade, fugaz a qualquer definição mais rígida, quanto ao seu objeto e ao estatuto epistemológico, o que não a faz nem superior nem inferior a outros saberes, mas diferente. (PARDO; RIGO, 2000, p. 47)

1.3.3.1 Higienismo e eugenismo na constituição da Educação Física

A Educação Física no Brasil foi constituída por fortes influências europeias, suas bases se assentam na história e na implantação que alguns países europeus aplicaram ao exercício físico. Poderíamos definir a história da Educação Física a partir de pelo menos três instituições/áreas: a medicina, o treinamento militar e a pedagogia. Através dos saberes produzidos por essas três instituições/áreas é possível demarcar como se constituiu a Educação Física.

Faz-se saber que essa área de conhecimento sempre foi alvo de disputas e de legitimação sobre o corpo, tanto dos indivíduos, como da população. Segundo Foucault: “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (2002a, p. 148-149). A educação do corpo estabeleceu-se a partir de vários desses saberes, através do surgimento de um corpo biológico, corpo esse que acompanhou a história e a constituição da Educação Física.

A Educação Física também se constituiu a partir de diferentes mecanismos, saberes e estratégias de poder, assim como sofreu a influência de diferentes agentes do corpo. Médicos e treinadores podem ser considerados agentes do corpo, uma vez que foram os principais contribuintes na constituição da Educação Física como área do conhecimento. Foucault explicitou sua concepção sobre a ação dos agentes da política do corpo na seguinte entrevista:

É um conjunto extremamente complexo sobre o qual somos obrigados a perguntar como ele pode ser tão sutil em sua distribuição, em seus mecanismos, seus controles recíprocos, seus ajustamentos, se não há quem tenha pensado o conjunto. É um mosaico muito complicado. Em certos períodos, aparecem agentes de ligação [...] Tomemos o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vêm se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia [...] Mais tarde, desta função confusa saíram personagens, instituições, saberes [...] uma higiene pública, inspetores, assistentes sociais, psicólogos. E hoje assistimos a uma proliferação de categorias de trabalhadores sociais [...] (FOUCAULT, 2002a, p. 151)

A Educação Física foi uma área formada pela intervenção dos agentes políticos do corpo, os quais eram formados a partir dos saberes de determinada época. Uma das áreas de conhecimento mais importantes para pensar a constituição do corpo e a utilização de uma educação sobre esse corpo foi a medicina. A medicina higienista, juntamente com outras áreas de

conhecimento e seus saberes, pautou o que a história oficial denominou de Educação Física Higienista (1889-1930)²⁹.

Para a Educação Física nesse período, o corpo deveria ser preparado para ser forte, saudável, assim como para a obtenção de bons hábitos e costumes. A medicina higienista invadiu a escola e tomou a pedagogia como sua aliada na prevenção da saúde pública para a regeneração de raças. Saberes oriundos da biologia, da fisiologia, da anatomia formaram o corpo nos séculos XIX e XX, e, ainda hoje, fazem parte dos currículos dos cursos de formação em Educação Física. Sobre esse corpo, Moulin afirmou:

A história do corpo no século XX é a de uma medicalização sem equivalente. Ao assumir e enquadrar um sem-número de atos ordinários da vida, indo além daquilo que fora anteriormente imaginável, a assim chamada medicina ocidental tornou-se não apenas o principal recurso em caso de doença, mas um guia de vida concorrente das tradicionais direções de consciência. Ela promulga regras de comportamento, censura os prazeres, aprisiona o cotidiano em uma rede de recomendações. Sua justificação reside no progresso de seus conhecimentos sobre o funcionamento do organismo e a vitória sem precedentes que reivindica sobre as enfermidades, atestada pelo aumento regular da longevidade. (2008, p. 15)

Através dos precedentes da medicina, que se tornou responsável pelo aumento da longevidade e por um conhecimento exaustivo sobre o corpo biológico, produziu-se um poder sobre a vida da população. Assim, a biopolítica encontrou seus aportes na medicina. Através dos conhecimentos sobre a vida e sobre o corpo, a medicina ajudou a produzir alternativas eficazes para a gerência do risco de morte e, conseqüentemente, para o aumento da duração do corpo e da vida saudáveis.

No entanto, outras áreas de conhecimento também ajudaram a formar os agentes das políticas do corpo, nesse caso, os higienistas. Góis Júnior (2000, p.11) definiu-os da seguinte maneira:

²⁹ Para mais, ver: Ghiraldelli Junior (1994).

As definições enciclopédicas eram muito restritas, definindo-os como estudiosos da Higiene, como médicos sanitaristas. Porém o “movimento higienista” era muito mais amplo. Contava com apoio de educadores, políticos, advogados, engenheiros, instrutores de ginástica. Enfim, uma gama bastante diversa de profissões foi influenciada pelos pressupostos higienistas. Assim, não entendemos os higienistas como apenas médicos. Então, pensamos em caracterizá-los como intelectuais que tinham em comum o desejo de melhorar as condições de saúde coletiva da população brasileira.

O movimento higienista se originou na Europa, em países como Inglaterra, França e Alemanha, nos séculos XVIII e XIX. O higienismo implantou-se no Brasil no fim do século XIX e início do século XX, pautando-se por um discurso que defendia a saúde pública na educação e o ensino de novos hábitos para a população (GÓIS JÚNIOR, 2000). Esse movimento surgiu a partir do crescimento do capitalismo industrial, responsável pela geração da urbanização sem planejamento e, conseqüentemente, pelas epidemias de doenças. Foi necessário um cuidado com a saúde da população e, através da emergência de políticas de controle de doenças, o Estado foi chamado a intervir nessas políticas.

Para Góis Júnior e Lovisolo (2003), o movimento higienista permaneceu vigente no Brasil até o fim do século XX³⁰, contrariando a tese de que o higienismo teria se encerrado na década de 1930 ou 1940. Soares (1994) também sugeriu a possibilidade da continuidade do movimento higienista na pós-modernidade: “E perguntamos se os apelos da mídia às fórmulas frenéticas de “cuidar do corpo” hoje não seriam a nova roupagem de um higienismo e eugenismo pós-moderno?” (p.161).

³⁰ Um dos principais nomes responsáveis pelo higienismo no Brasil foi Fernando de Azevedo, que na primeira metade do século XX apontou o problema da falta de intervenção do Estado nas questões sociais e, com isso, abandonou as explicações deterministas raciais que formaram o movimento higienista inicialmente. Fernando de Azevedo foi um escritor modernista, militante nas discussões dos Congressos de Eugenia e de Higiene, bem como foi um dos responsáveis pelo movimento escolanovista. Sobre a obra de Fernando de Azevedo, Góis Júnior afirmou: “Azevedo pensava que os problemas brasileiros residiam em um povo fraco, mas essa não era uma situação definitiva. Seu projeto de melhoria do povo ou da raça tinha dois pilares: educação e saúde”. (2009, p. 47). Sobre Fernando de Azevedo, ver também PAGNI (1994), SOARES (1994), CASTELLANI FILHO (2008) e SILVA (2012).

Devido à forma como se deram os processos de industrialização e urbanização de alguns países, o século XIX foi marcado pelos cuidados com o corpo, sendo possível identificar e discutir a importância e os limites que envolviam o corpo. Góis Júnior (2000) ressaltou a importância do trabalhador durante a industrialização:

Se o corpo do homem passa a ser visto como uma riqueza, qualquer adversidade que faça este homem adoecer ou falecer representa um prejuízo irreparável para a força social da nação. Com isto, surgem discursos que defendem o cuidado e a relevância de cada trabalhador para o país. (p. 41)

Góis Júnior e Lovisolo (2003) apresentaram em seu artigo *Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX* características comuns entre os primeiros higienistas da saúde física e os atuais defensores da saúde física. Uma das características discutidas pelos autores esteve vinculada aos níveis antropométricos dos indivíduos, isto é, a medição e a base comum da constituição dos indivíduos. Os níveis antropométricos e sua relação direta com as leis da natureza apresentavam uma semelhança: “No fim do século XX, os higienistas da saúde física muito se utilizaram do método estatístico de Quêtelet, mais especificamente do índice de massa corporal (IMC), para identificar o homem médio e os seus desvios” (2003, p.46-47). Para esses autores, também houve uma supervalorização das atividades físicas na promoção da saúde nos dois momentos históricos mencionados. Isso tem relação com a ideia de que a “[...] prática de atividades físicas fortalecia o homem e afastava a doença, sendo símbolo de saúde” (2003, p. 47).

Góis Júnior e Lovisolo (2003) também descreveram outra característica relativa ao tratamento do corpo como máquina:

A fadiga parece ser o termo do século XIX para expressar o que sentimos hoje quando dizemos que estamos com “estresse”. Estamos esgotados, a vida conturbada nos deixa abatidos. Da

mesma forma, o trabalhador industrial do século passado sentia a fadiga, que parecia limitar a produção. (GÓIS JÚNIOR, 2000, p. 41)

Foucault (2001), a partir de sua discussão sobre o biopoder, demonstrou os pontos de fixação do poder sobre a vida, em que a morte era o limite. Assim, a morte simbolizou uma surpresa e o poder político assumiu a tarefa de gerir a vida. Foucault (2001) explicou os pólos das relações do poder sobre a vida, sendo que um destes pólos estava relacionado com a ideia do corpo-máquina:

Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. (FOUCAULT, 2001, p. 131).

Imbuído da tarefa de gerir a vida, contudo, o Estado passou a utilizar-se de interpretações biológicas sobre as doenças, tornando-se o responsável por garantir a saúde da população. Para Góis Júnior e Lovisolo (2003), as interpretações biológicas sobre as doenças foram sendo substituídas conforme o tempo histórico. Por exemplo, o deslocamento das doenças provocadas por micróbios para as doenças provocadas pela obesidade (GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003, p. 48).

Esses autores também problematizaram a semelhança entre os hábitos higiênicos do início do século e os atuais fatores de risco, ou seja, verificou-se a presença da norma na definição e aplicação de uma melhor forma de viver, distanciando-se da doença e da possibilidade de morte. A adesão da população às proposições científicas que envolveram a vida e a saúde legitimou o movimento higienista. Góis Júnior e Lovisolo (2003) ressaltaram a continuidade nas proposições higienistas:

A continuidade é evidente mesmo quando o tempo e a linguagem são diferentes. Os momentos dos movimentos representam o desejo da classe médica e dos profissionais da saúde de elaboração de um projeto de sociedade que julgam melhor. Eles indicam a ambição de intervenção política desses intelectuais, que constroem um modelo e tentam colocá-lo em prática. Que anseiam conscientizar a sociedade dos benefícios de uma vida saudável, lançando mão de diversas estratégias. (p. 50).

A ampliação do discurso higienista aconteceu em virtude das campanhas de vacinação obrigatória no início do século XX, mais precisamente no ano de 1910, através das campanhas em torno da Eugenia (PAGNI, 1994). O movimento eugenista surgiu e consolidou-se através dos discursos de intelectuais:

Fernando de Azevedo se envolveu mais ativamente nas lutas em prol da Eugenia. Através de algumas campanhas ele difundiu, juntamente com outros intelectuais, suas ideias sobre o aprimoramento das qualidades físicas, morais e, principalmente, intelectuais de nossa população. Sua preocupação básica, dentro desse movimento, era conseguir mudar a mentalidade da população em relação aos hábitos de higiene e aos comportamentos relativos a saúde, utilizando a educação do corpo, desenvolvida pela escola, como uma forma de fazer com que os indivíduos incorporassem novas formas de condutas [...] (PAGNI, 1994, p. 63).

A educação³¹ tornou-se um poderoso espaço de propagação de ideais visando diferentes formas e modelos de aquisição da saúde, movimento que se propaga e se amplia na atualidade. Ainda sobre Fernando de Azevedo e sua influência na educação, afirma-se que:

A obra e as propostas pedagógicas desse educador permitiram entender como a escola procurou formar um homem capaz de controlar seus impulsos e paixões, ou seja, um homem ajustado a vida moderna. Os meios para a formação do que denominou de

³¹ As propostas educacionais de Fernando de Azevedo foram influenciadas por ideias europeias que tratavam o homem como máquina: “As ideias europeias do homem como uma máquina influenciam muito Azevedo. Sua proposta também pretendia preencher esta lacuna. Preparando a criança para o trabalho, não no sentido de lhe ensinar uma profissão, isto era papel da Educação Profissional, mas ensinar o valor do trabalho produtivo. E, através da educação física preparar esta máquina”. (GÓIS JÚNIOR, 2000, p. 100).

“homem moderno” estavam impressos não só nos fundamentos de sua teoria educacional – assentada numa racionalidade ascética -, mas também no horário, na estrutura das disciplinas no currículo, no espaço físico, nos serviços médicos e de higiene – ou seja, nos diversos mecanismos da organização e administração da escola -, bem como em atividades como a Educação Física. (PAGNI, 1994, p. 63).

Outra evidência sobre a entrada dos saberes médicos no campo da Educação Física está relacionado com a questão do melhoramento da raça. O movimento higienista se aliou à Eugenia para formar uma ideia de raça pura e forte. A Eugenia baseava-se no determinismo biológico e acreditava que o problema da população brasileira derivava de suas origens negras, índias e brancas. A partir disso, o movimento eugenista defendeu políticas que envolviam a esterilização dos doentes, o controle do nascimento e da imigração e a regulamentação de casamentos. Os principais teóricos europeus desse movimento foram Lapouge e Le Bon. Os teóricos brasileiros que defendiam a Eugenia a partir do melhoramento da raça foram Oliveira Vianna, Alberto Sales, Nina Rodrigues e Afonso de Mello Franco (GÓIS JÚNIOR, 2000). Sobre a Eugenia e sua vinculação com a medicina e a higiene, Soares explicou:

A eugenia ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo. (1994, p. 25).

No entanto, a partir dos anos 1920, a corrente teórica da Eugenia que acreditava no determinismo biológico foi se modificando, o que fez expandir outra vertente que se utilizou da Eugenia para pensar o movimento higienista no país. Esse movimento atrelou-se ao nome de Renato Kehl principalmente, para quem deveria existir um melhoramento racial através da intervenção da Eugenia, embora tal concepção não estivesse baseada na ideia de raças inferiores e de uma baixa capacidade para o trabalho por causa da mistura das raças, mas sim na preocupação e no cuidado com a formação da população (GÓIS JÚNIOR, 2000). A constituição do sujeito a partir das

práticas higiênicas e eugênicas pautou-se pelas descobertas que a medicina trouxe sobre o corpo:

Este conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, se de um lado teve um significado de libertação, na medida em que evidenciou as causas da doença (agora não mais entendidas como castigo de Deus), bem como sistematizou alguns cuidados para com o corpo, entre os quais o exercício físico, de outro lado limitou, profundamente, o entendimento do homem como um ser de natureza social, cuja “humanidade” provém de sua vida em sociedade. (SOARES, 1994, p. 61).

Para a disseminação da Eugenia na sociedade foi preciso expandir as crenças e alimentar a importância desta “pedagogia” para além do espaço familiar. Desta forma, a Eugenia se efetivou na escola, sendo necessário e urgente o embelezamento da população. Isso ocorreu a partir do deslocamento da Eugenia como alternativa racial para a Eugenia preocupada com o social. Soares (1994, p. 148) demonstrou as relações entre a Eugenia e a Educação Física da seguinte forma:

A cultura atlética ou Educação Física é entendida por Fernando de Azevedo como medida eugênica e, portanto, como elemento da educação eugênica e higiênica do povo. Há uma afinidade de suas ideias com as teses eugênicas presentes no interior do debate médico higienista, nas primeiras décadas deste século no Brasil [século XX *grifo meu*]. Ele traduz, também, a identidade de suas ideias com as outras propostas discursivas presentes naquele debate, quais sejam, aquelas que tomam a higiene moral (bons hábitos, bons costumes) assim como a educação, como o fundamento da ordem sanitária.

Silva (2012) defendeu que os principais nomes da Eugenia no Brasil, Fernando de Azevedo e Renato Kehl, posicionaram-se contrários aos efeitos da Educação Física nos processos da Eugenia como melhoramento da espécie, principalmente após os anos de 1930.

Através da descrição histórica das características que constituíram a Educação Física, é possível afirmar que ela adquiriu extrema importância através de seus saberes na época descrita por Foucault como sociedade

disciplinar. Assim, no final do século XIX, os métodos que envolveram a assepsia dos corpos, baseados no movimento higienista, constituíram e referendaram a prática de exercícios físicos, inicialmente individuais e, posteriormente, coletivos. Para Foucault (2002b), o investimento político do corpo é composto por relações de poder que tornam o corpo produtivo e submisso:

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2002b, p. 25-26)

Tomando como referência as análises realizadas por Foucault sobre a sociedade disciplinar, tornou-se possível perceber as mutações que o corpo sofreu através das estratégias de poder aplicadas à resolução de seus problemas. Assim, era preciso produzir um corpo forte para o trabalho, um corpo limpo para livrar-se das doenças, um corpo habituado às normas sociais, um corpo palatável para a modernidade. Tudo isto vincula a Educação Física no contexto da problemática genealógica, que vincula poder-saber-verdade-subjetividade.

O corpo proposto pelo movimento higienista e referendado pela Eugenia era o corpo do exercício físico, um corpo do treinamento útil para o combate à fadiga, consequência da aceleração nos processos de trabalho vinculados à industrialização do país na modernidade. O sujeito do movimento higienista tornou-se um sujeito calculável, cujos gestos e comportamentos deveriam seguir as normas fornecidas pela Eugenia. Norma e moral se superpõem na constituição do corpo disciplinar, em vista do qual as medições em torno das características do corpo físico importavam tanto quanto o próprio *status* desse corpo na sociedade. Em uma palavra, a Educação Física acompanhou de perto a produção do corpo disciplinar.

Assim, a escola assumiu um papel determinante na organização desses corpos disciplinados.

A intervenção do Estado nas políticas públicas de saúde foi decisiva na produção do corpo disciplinar. A partir da intervenção do Estado na saúde da população, novas relações de poder passaram a influir diretamente na vida do indivíduo, o que facilitou a manutenção da disciplina e a mobilização dos saberes do higienismo e do eugenismo na constituição da sociedade.

Em uma perspectiva biopolítica, a intervenção do Estado no gerenciamento higienista dos problemas que afetavam a população tornou-se um elemento central para a construção de uma nação forte, figurando como alternativa de evolução para um país em desenvolvimento. Foi assim que, entre nós, a medicina social³² surgiu num contexto biopolítico como alternativa de tratamento de doenças através de intervenções estatais implementadas sobre a estrutura social.

A medicina social utilizou-se dos preceitos da ginástica como alternativa para a disciplinarização dos corpos, autorizando, conseqüentemente, o saber da ginástica. Assim, a educação dos corpos pautou-se nos métodos ginásticos e a Educação Física foi introduzida nas escolas a partir da ginástica³³. As escolas de ginástica da Europa³⁴, de países como a Alemanha, Suécia, França e Inglaterra, foram as responsáveis pela sistematização de um método que possuía como finalidades:

[...] regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de

³² A medicina social foi pautada pelo aparecimento da ação governamental junto à população, que necessitava de assistência e prevenção da saúde pública. Góis Júnior reforçou esse argumento: “Contudo, esse era o início da intervenção dos higienistas junto à sociedade, custeada pelo Estado. A campanha social do “movimento higienista” ainda tinha muitos objetivos a alcançar, fundando a medicina social no Brasil”. (2009, p.41).

³³ Rui Barbosa teve forte influência sobre a inclusão da Educação Física no sistema de ensino brasileiro através da ginástica. Para mais, ver SOARES (1994).

³⁴ Soares (2000) em seu artigo *Notas sobre a educação no corpo* explicou a constituição da ginástica principalmente na França.

viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (SOARES, 1994, p. 65)

Vigarello (2003) classificou a ginástica como uma nova pedagogia ao analisar a tradição surgida na Europa entre os anos de 1810 e 1820. Para Vigarello, isso transformou o aprendizado nas escolas e nas forças armadas. Segundo este autor, o programa da ginástica contemplou conteúdos militares, medicinais, industriais e ortopédicos e, a partir disso, surgiu uma nova descoberta:

[...] a de um espaço corporal totalmente pensado em razão do seu efeito localizado [...] O movimento se simplificou de tal forma e os músculos foram tão corretamente distribuídos que uma ortopedia foi se criando a ponto de engendrar ginásios, máquinas e instituições. (VIGARELLO, 2003, p. 15)

A nova pedagogia baseada na ginástica, problematizada por Vigarello (2003), modificou os aprendizados escolares, proporcionando um espaço e um tempo maior destinado à prática desse exercício, possibilitando, assim, a organização do trabalho em grupos e exercícios coletivos. A prática sistemática da ginástica criou assim uma nova pedagogia que mobilizou grupos e seus trabalhos físicos, o que gerou efeitos positivos sobre a prática pedagógica após os anos de 1850/1860. O autor descreveu esse movimento em uma passagem de seu texto:

Pequenas instalações, modestas a bem dizer, limitadas na maioria das vezes aos pátios, munidas de alguns pesos, barras ou bastões com ferro, acolhem um novo aprendizado. Os equipamentos leves prevalecem sobre as máquinas pesadas e os exercícios metódicos sobre os exercícios perigosos. Chega-se, portanto, pela invenção dessa ginástica a novos movimentos, a um novo corpo. (VIGARELLO, 2003, p. 18)

A Educação Física aliou-se ao exercício ginástico e seus códigos de civilidade e, com isso, foram estabelecidas as primeiras sistematizações

científicas sobre o exercício físico. Através de um modelo de educação corporal pautado em exercícios ginásticos, a Educação Física herdou as tradições científicas e políticas da medicina, aliadas à pedagogia, constituindo-se como área de conhecimento. Soares (1994, p. 150-151) explicou como as análises de Fernando de Azevedo sobre as escolas de ginástica europeias influenciaram a constituição científica da área:

[...] esboçam-se os contornos de uma Educação Física como sinônimo de saúde física e moral, contorno esse fornecido pela fisiologia, anatomia, biologia enquanto ciências, assim como pelos médicos, biólogos, fisiologistas e anatomistas enquanto profissionais e portadores “legítimos” daquele conhecimento considerado “científico”.

Fernando de Azevedo concebeu a Educação Física, na escola e fora dela, como apoiada nos saberes da fisiologia, estabelecendo em suas teorias a importância da colaboração e presença do médico no espaço escolar. Segundo Soares (1994, p. 155), “[...] a Educação Física na escola, para Fernando de Azevedo, é uma questão médica e não pedagógica, na medida em que, quem define o conteúdo e “permite” à criança participar ou não de uma aula, é o médico”.

O trabalho entre professores de ginástica e médicos deveria assegurar o melhoramento das raças, através das questões biológicas, mas também das questões morais. A Educação Física, em vista disso, adequou-se às normas vigentes e apoiou-se também no aspecto moral, tornando-se uma educação moral dos corpos.

Soares (2006a) denominou a ginástica e o esporte como *pedagogias higiênicas*, e assim, permitiu refletir sobre a função da pedagogia para dar ao corpo uma forma e assim submetê-lo mais facilmente às normas. Sobre essa relação a autora afirmou:

A ginástica é esta pedagogia que incide sobre o corpo individual e auxilia na regulação do corpo social, na regulação das

populações, é tanto disciplina quanto regulamentação da vida e vai, de certo modo, e em certa medida, dando visibilidade ao que poderíamos denominar corpo sadio, corpo dócil, compondo um denso registro de saberes sempre reelaborados e disseminados. (SOARES, 2006a, p. 79).

1.3.3.2 Outras instituições/saberes na constituição da Educação Física

Os anos 1930 foram muito importantes na organização estrutural da Educação Física no país. No ano de 1929 criou-se o primeiro curso de formação de professores no Centro Militar de Educação Física (FERREIRA NETO, 1999). Em 1931, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril, a Educação Física tornou-se obrigatória no ensino secundário, que compreendia o fundamental e o complementar. O decreto estabeleceu: “Art. 9º Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação física obrigatórios para todas as classes”. E no Art. 32: “Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música” (BRASIL, 1931, p. 6945). Em 1933, através do Decreto nº 23.252 de 19 de outubro, o Centro Militar de Educação Física foi transformado em Escola de Educação Física do Exército, quando começou a admissão de civis na formação. Já na Constituição de 1934, o artigo 131 tornou a Educação Física obrigatória nas escolas primárias e secundárias. (BOMBASSARO; VAZ, 2009)

Outras mudanças importantes incluíram a discussão sobre a Educação Física no VII Congresso Nacional de Educação, organizado pela Associação Brasileira de Educação (LINHALES, 2009). Também relevante foi a criação da Divisão de Educação Física no Ministério da Educação e Saúde, em 1937³⁵ (FERREIRA NETO, 1999). A nova ordem física e moral que a Educação Física encarnou, vinculou-se e foi perpassada por outra instituição, o exército. Na história oficial, esta associação de saberes e áreas distintos

³⁵ Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.

tornou-se conhecida como Educação Física Militarista (1930-1945)³⁶. Essa Educação Física preocupou-se com os valores ligados ao patriotismo e com a preparação pré-militar, sendo responsável pela formação dos primeiros instrutores da área:

A transmissão do conhecimento dá-se por meio da sessão de estudos que é de execução (prática) dos exercícios escolhidos para cada classe. O processo de ensino das lições de Educação Física exigia do instrutor exposição oral e demonstração minuciosa e da classe, imitação precisa. Ao instrutor caberia: a) enunciar o movimento em voz clara e executá-lo em ritmos variados; b) mostrar os erros mais frequentes; c) mandar executar o movimento “à vontade”, corrigindo os erros; e d) fazer toda a classe executar o movimento em velocidade variável e compatível com seu nível de habilidade. (FERREIRA NETO, 2006, p. 7)

Com a formação dos instrutores de Educação Física pelo exército, o processo de escolarização dos corpos pela Educação Física adquiriu outras características e amplificou as referências a um corpo disciplinar. O pensamento que consolidou essas práticas na educação brasileira pautou-se no movimento Escola Nova³⁷. Sobre esses processos:

O processo de escolarização da Educação Física brasileira se deu sempre no âmbito de uma teoria da educação em geral, quer seja pelo Exército, quer por intelectuais como Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Inezil Penna Marinho, marcadamente uma referência crescente, a partir de 1880 até 1950, ao pensamento que se consolidou como escolanovista. (FERREIRA NETO, 2006, p. 9)

A inserção da Educação Física no Ensino Técnico instituiu-se na legislação que instruiu o ensino profissional, como se observa nos seguintes decretos:

³⁶ Para mais, ver: Ghiraldelli Junior (1994).

³⁷ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros em 1932. (ROMANELLI, 2001)

DECRETO-LEI Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do Ensino Industrial. Em seu art. 26 estabelece a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos regulares do ensino industrial.
 DECRETO-LEI Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1942. Estabelece, pelo seu art. 13, a obrigatoriedade da Educação Física para os alunos dos cursos comerciais, até a idade de 21 anos.
 DECRETO-LEI Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (D. O. de 23-8-46). Dispõe sobre a Educação Física no ensino agrícola.
 (COMPILAÇÃO, 2014)

O investimento estatal sobre a educação do corpo individual e da população está, portanto, diretamente relacionado à institucionalização dos conteúdos da Educação Física e à sua constituição como campo específico de saberes e conhecimentos de natureza disciplinar e moral. Tal educação dos corpos também exigiu outras estratégias de poder sobre o corpo, e é assim que o esporte surge nesse contexto:

É deste modo que para nós, o esporte emerge como um discurso especializado visando uma educação específica do corpo que ultrapassa e alarga seu território de ação, de intenção e, sobretudo, de intervenção, transformando-se em pedagogia, em técnica, em política. (SOARES; BRANDÃO, 2012, p.13)

Segundo Soares (2011), a aparição do esporte neste contexto de disciplinamento de corpos e almas indica uma passagem ou deslocamento rumo ao processo de domesticação dos desejos, em complemento ao processo de produção de corpos dóceis e úteis: “Essa passagem vai mostrar que é no *imaterial*, naquilo que podemos chamar de subjetividade, num lento e obstinado trabalho nas emoções, na vontade do indivíduo que se vai agir” (p.77, grifos da autora). O esporte influenciou fortemente o trabalho sobre a emoção e fez com que surgissem novos modelos de constituição do corpo.

Neste contexto, portanto, a Educação Física irá associar-se ao processo de pedagogização das práticas esportivas. Assim, constituiu-se a Educação Física Pedagogicista (1945-1964)³⁸, fortemente influenciada pelo

³⁸ Para mais, ver: Ghiraldelli Junior (1994).

liberalismo e preocupada em suas narrativas com a formação do indivíduo/população. O esporte compensava os desgastes das sociedades modernas e industriais, assim como assegurava diversão através de uma vida saudável. No âmbito esportivo, o surgimento de um corpo-espetáculo, como afirmou Soares (2006a), ensejou o estímulo de vontades, a superação de limites, assim como possibilitou o auxílio na vigilância do tempo e do espaço da população. Atrelado à *pedagogia higiênica*, o esporte enfatizou a performance e o corpo como espetáculo para compor a trama de uma complexa regulação da vida, valendo-se de conhecimentos, técnicas e táticas utilizados no controle dos corpos:

Para que exista o esporte, é preciso “treinar” o corpo de um modo específico e inédito, opondo-se, em suas origens, aos exercícios ginásticos com suas cadências e ritmos mais modestos e suas medidas inventadas no século XIX, opondo-se àquele espetáculo mais pobre, menos excitante. Aliás, é como atividade *excitante*, que causa vertigem, que mobiliza emoções e sensações, que o esporte se afirma no fim do século XIX. (SOARES, 2006a, p. 81)

O esporte revestiu-se, assim, de outras narrativas, inserindo-se em uma lógica que privilegiava a cultura da *performance*, baseada na execução de gestos e técnicas relativas à espetacularização do corpo. Criou-se, desse modo, um modelo esportivo que fez com que a população desejasse participar do novo modelo corporal e, através disso, sentisse prazer e felicidade. Assim, modos de vida se vincularam ao esporte em um contexto disciplinar e higiênico.

A sobreposição de um poder sobre a vida dos corpos e da população em relação ao poder disciplinar sobre esse mesmo corpo demonstra a potencialidade da Educação Física, que deve ser entendida como área de conhecimento que investe no corpo e cujos saberes são centrais nos processos atuais de governo. O higienismo, o eugenismo, a ginástica, o esporte e a escola continuam atravessando a Educação Física na atualidade, ao lado de outras forças que também contribuem para a constituição do sujeito saudável e do corpo na contemporaneidade.

Capítulo 2: Governamentalidade biopolítica neoliberal e ensino profissionalizante

2.1 Sobre a governamentalidade

Para compreender a configuração do Ensino Técnico no Brasil em sua versão profissional, isto é, do século XIX até meados dos anos 70 do século XX; e, posteriormente, as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI, isto é, o advento do ensino profissionalizante, será necessário realizar uma reflexão sobre alguns conceitos que são a chave desta análise.

A partir de sua história moderna das disciplinas, presente no livro *Vigiar e Punir* (2002b), Foucault encaminhou-se para as discussões sobre a biopolítica. No livro *História da Sexualidade I: A vontade de saber* (2001), ele ampliou suas discussões sobre o biopoder, discussão esta que também se pelos cursos de Foucault no *Collège de France: Em defesa da sociedade* (1999), *Segurança, território, população* (2008b) e *Nascimento da biopolítica* (2008a).

Em se tratando do período denominado por Foucault de modernidade, isto é, o século XIX, o autor analisou as relações entre a biopolítica e a população em uma reflexão potente sobre os tipos de poder presentes nesse período.

No curso *Em defesa da sociedade* (1999), ministrado no *Collège de France* em 1975-1976, a população foi apresentada através da discussão de dados objetivos e estatísticos sobre suas condutas³⁹. É importante ressaltar que a partir do século XVIII surgiu um conceito de população que passou a possuir outras variáveis, pois se trata de uma população com atributos mais difíceis de se governar, mas não menos potentes, como o desejo por

³⁹ Discussão apresentada no capítulo 1.

exemplo. Foucault (2008b) explicou a relação entre o motor de ação da população, o desejo e, a técnica governamental, da seguinte maneira:

Mas – e é aqui que essa naturalidade do desejo marca a população e se torna penetrável pela técnica governamental – [...] esse desejo é tal que, se o deixarmos agir e contanto que o deixemos agir, em certo limite e graças a certo número de relacionamentos e conexões, acabará produzindo o interesse geral da população [...] Produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo: é o que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios criados para geri-la. (FOUCAULT, 2008b, p. 95)

Foucault abordou o nascimento do Estado moderno e demonstrou que este foi configurado no interior de uma nova tecnologia de exercício de poder, isto é, o governo ou a condução das condutas. Deste modo, também o Estado foi analisado a partir da criação de um novo sujeito político, a população:

Quanto mais Foucault se aprofundou na análise dos fenômenos da população e dos dispositivos de seguridade, tanto mais ele se viu afastado da noção tradicional do Estado e da soberania, os quais cederam lugar à nova noção de governamentalidade, isto é, ao governo como conjunto de técnicas capilares e discretas de exercício de poder pelo Estado moderno. (DUARTE, 2010, p. 246)

No curso seguinte, *Segurança, Território, População* (2008b), ministrado nos anos de 1977 e 1978, o interesse de Foucault se deslocou para um tipo determinado de relação exercida entre o Estado e a população, isto é, o Estado como condutor das condutas da população. Observa-se um deslocamento sobre o tema central nas pesquisas realizadas até então, já que esse deslocamento se deu em termos da passagem dos estudos sobre poder e saber para os estudos voltados sobre a condução de condutas do sujeito. Nesse momento nasce um vocabulário foucaultiano que abarca as noções de governo, governo e governamentalidade.⁴⁰

⁴⁰ Para mais, ver: VEIGA-NETO (2002, p. 13-34).

Assim, o constructo governo⁴¹ surgiu como “una consecuencia de las insuficiencias de los instrumentos teóricos para analizar el poder” (CASTRO, 2011a, p. 176). Castro definiu tal noção a partir de dois eixos:

En cuanto a la noción foucaultiana de gobierno, esta tiene, para expresarlo de alguna manera, dos ejes: el gobierno como relación entre sujetos y como relación consigo mismo [...] Foucault se interesa particularmente por la relación entre las formas de gobierno de sí y las de gobierno de los otros, y los modos de objetivación-subjetivación se sitúan en el cruce de estos dos ejes. Esto vale sobre todo para sus trabajos sobre la ética antigua y sobre el poder pastoral. (2011a, p. 176)

Trata-se de um governo que age diferentemente da disciplina sobre os corpos, isto é, um governo que intervém através dos desejos e da vontade dos indivíduos. Segundo Castro-Gómez: “[...] el gobierno no se ejerce sólo mediante ideas o agendas ideológicas, sino principalmente sobre (y a través de) los deseos, aspiraciones y creencias de las personas. Es un gobierno sobre la *molecularidad* del cuerpo”. (2010, p. 41).

Foucault buscou compreender a modernidade através da descrição das formas historicamente demarcadas de condução da conduta. Inicialmente, produziu o conceito de disciplina, em 1975, e logo em seguida o de biopoder, em 1976⁴². Posteriormente, nos seus cursos ele entendeu o Estado moderno a partir de tecnologias de poder que demonstravam um conjunto de novos dispositivos destinados a conduzir as condutas da população. Assim, no curso *Segurança, território, população* (2008b) Foucault apresentou os conceitos de dispositivo de seguridade e de governamentalidade.

⁴¹ Sobre a noção de governo na obra de Foucault: “A noção geral de *governo*, entendida em um sentido amplo como a arte de conduzir as condutas humanas – governo das crianças pelos adultos, governo dos alunos pelo mestre, governo das almas pelo sacerdote etc. -, já havia sido objeto de interesse de Foucault no curso *Os anormais*, de 1974-1975”. (DUARTE, 2010, p. 236).

⁴² O conceito de disciplina encontra-se nas discussões do livro *Vigiar e Punir* (2002b) e as discussões sobre o biopoder encontra-se no livro *História da Sexualidade I. A vontade de saber* (2001). Esses dois conceitos foram discutidos no Capítulo 1.

Juntamente com alguns intérpretes de Foucault (CASTRO, 2011a, DUARTE, 2010), torna-se possível perceber que o autor realizou uma genealogia das práticas de governo que constituíram as subjetividades ocidentais desde o século XVI até o século XX. Através dessa genealogia foi possível formular algumas problematizações da atualidade, isto é, pensar sobre a condução das nossas condutas na contemporaneidade.

É nesse sentido que este conjunto de conceitos foucaultianos pode nos auxiliar diretamente na análise do Ensino Técnico no Brasil e seus deslocamentos. Se no passado o ensino profissional esteve centrado no corpo de crianças e jovens pobres e desvalidas, no presente o ensino profissionalizante está centrado em certo tipo de conduta que envolve o desejo de ser conduzido de determinada maneira.

É nesse sentido que se pode pensar que a introdução do conceito de governamentalidade, isto é, a noção mesma de governo para Foucault, se apresenta como uma nova e interessante chave de interpretação de certas instituições e suas práticas de condução das condutas dos sujeitos. A noção de governamentalidade designa uma forma específica e complexa de exercício de poder, que tem como objetivo principal conduzir a conduta da população, assim como estabeleceu uma complexa relação com os dispositivos de seguridade e a economia política. A governamentalidade foi definida por Foucault como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

Tendo como “[...] objeto de estudio de las maneras de gobernar” (CASTRO, 2011a, p.177), as noções de governamentalidade e de governo⁴³ implicaram certa modificação no conceito de biopolítica, pois a partir de então a noção de biopolítica passou a abranger também a conduta dos indivíduos e das populações. A noção de governo também tornou possível apontar que a constituição plena da biopolítica ocorreu nos séculos XIX e XX, ampliando-se, assim, o escopo de suas análises prévias.

A biopolítica somente se constituiu de maneira plena a partir do momento em que as técnicas de governo foram projetadas para além do universo mental e institucional da soberania em seu sentido clássico e centralizador, o qual limitava a atuação governamental. (DUARTE, 2010, p. 249)

Concomitantemente à descoberta da nova forma de poder com vistas à sua aplicação sobre a população, Foucault também apresentou o novo conceito de dispositivos de segurança. O autor definiu os dispositivos de segurança como uma nova técnica de governo:

Quanto aos dispositivos de segurança, por sua vez, eles não atuavam sobre os indivíduos a partir de uma norma que permitiria estabelecer a partilha entre normais e anormais, entre doentes e saudáveis, nem pretendiam estabelecer o esquadramento rigoroso do espaço urbano, pois se exerciam sobre uma população assumida como conjunto sem descontinuidade no espaço circulatório da cidade. Em outros termos, a atuação governamental não se limitava a tratar os indivíduos doentes ou conter de maneira absoluta o fenômeno do contágio, mas se orientava pelo conhecimento de taxas estatísticas que estabeleciam padrões normais de contaminação e de morte associada à contaminação, determinando-se, assim, os alvos específicos de atuação do poder. (DUARTE, 2010, p. 243)

Assim, os dispositivos de segurança tornaram-se essenciais para a compreensão dos processos que envolveram o governo de uma

⁴³ Quando utilizo o conceito de governo torno a ressaltar que, com isso, pretendo definir algo que existe no campo social e que está distribuído e é exercido em ações micropolíticas. Para mais, ver: VEIGA-NETO (2005, p. 79-85)

determinada população: “[...] o ponto de referência originário dos dispositivos de seguridade seria justamente o conhecimento da incidência normal de determinados fenômenos, como a escassez, o contágio, a morte” (DUARTE, 2011, p. 243).

Foucault problematizou as mudanças que ocorreram em torno da passagem de um modelo jurídico para um modelo econômico de sociedade, com o qual foi sendo estabelecido o conhecimento necessário para governar, assim como uma racionalidade política⁴⁴ baseada no governo. O saber responsável por essas mudanças foi a economia política. Sobre a racionalidade que envolveu esse processo, pode-se afirmar que “Se gobierna ya no conforme a normas transcendentales, sino conforme a una racionalidad imanente. La racionalidad a través de la cual se ejerce el gobierno es “de este mundo” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 48). A racionalidade imanente à qual se refere o comentador é a racionalidade econômica, para a qual o sujeito, antes de ser prioritariamente um sujeito de direitos, é entendido como um agente econômico que se torna governável à medida em que possui interesses econômicos determinados. É a este sujeito econômico, seja ele entendido como sujeito econômico do liberalismo clássico, ou como sujeito econômico do neoliberalismo, que correspondem às modalidades formativas do Ensino Técnico na atualidade, que deve preparar tal agente para seu desempenho no mercado de trabalho, como veremos adiante.

A economia política foi discutida no curso *Segurança, território, população* (2008b) como um tipo de saber que exigiu uma dimensão técnica. Esse referencial pode ser tomado para pensar que a constituição do Ensino Técnico baseou-se em saberes que possibilitaram a aquisição de conhecimentos técnicos. No processo de formação do Ensino Técnico é possível verificar a utilização, no passado, de conhecimentos técnicos vinculados a um saber manual e artesanal, ou a existência de um saber responsável pelo tipo de conhecimento estabelecido como técnico. Na atualidade, por outro lado, existe uma proliferação de conhecimentos técnicos

⁴⁴ Sobre o tema da racionalidade política, ver: “Omnes et singulatim”: uma Crítica da Razão Política. In: FOUCAULT (2010, p. 355-385).

que extrapolam os saberes das áreas de conhecimento, pois são saberes que se baseiam na informática, na administração, nos processamentos de informação. São conhecimentos vinculados a uma formação para a vida que refletirá em uma melhor formação para o trabalho, repousando sobre narrativas que envolvem autonomia, liberdade, emancipação, empreendedorismo, dimensões cada vez mais técnicas aplicadas aos saberes da atualidade.

A economia política como um saber para o governo é um fator importante para esta tese, na medida em que os saberes destinados e proliferados no Ensino Técnico encontraram-se atrelados à dimensão técnica e econômica da sociedade. Na investigação sobre a história do Ensino Técnico foi possível observar alguns aspectos responsáveis pela constituição desse tipo de ensino no Brasil e que, conseqüentemente, delimitaram seu campo de atuação como um espaço de inclusão e preparação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Foucault discutiu a economia política a partir da entrada do novo sujeito, a população. A partir da mutação da análise das riquezas, que orientava a análise econômica até o século XVII, abriu-se um novo domínio de saber, que Foucault chamou de economia política, o qual é correlato do surgimento da população:

É a partir da constituição da população como correlato das técnicas de poder que pudemos ver abrir-se toda uma série de domínios de objetos para saberes possíveis. E, em contrapartida, foi porque esses saberes recortavam sem cessar novos objetos que a população pôde se constituir, se continuar, se manter como correlativo privilegiado dos modernos mecanismos de poder. (FOUCAULT, 2008b, p. 102-103)

Foi através das relações entre população, território e riqueza que Foucault explicou a constituição de um saber ou ciência chamada de economia política no século XVIII, discussão à qual se acrescenta a análise da intervenção do governo no campo da economia e da população.

Deste modo, foi no âmbito da dimensão técnica da economia política que se tornou necessário definir uma nova arte de governar, um tipo específico de condução de condutas relacionado ao comportamento da população. Tratava-se de formar e conformar uma população produtiva e ativa:

[...] Eu dizia a vocês na última vez que a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diferentes elementos da riqueza, apareceu um novo sujeito, que era a população. Pois bem, é apreendendo essa rede contínua e múltipla de relações entre a população, o território e a riqueza que se constituirá uma ciência chamada “economia política” e, ao mesmo tempo, um tipo de intervenção característica do governo, que vai ser a intervenção no campo da economia e da população [...] (FOUCAULT, 2008b, p. 140-141)

A abordagem teórica que relaciona a constituição da modernidade e de suas tecnologias de poder, tal como apresentadas por Foucault, possui relação direta com a temática da constituição do Ensino Técnico no Brasil, na medida em que esse ensino acompanhou as transformações presentes na constituição do indivíduo moderno. As relações estabelecidas a partir de um poder disciplinar e da biopolítica clássica aparecem nas discussões sobre o surgimento da versão profissional do Ensino Técnico, apresenta-se também nas caracterizações e demandas iniciais desse ensino.⁴⁵

Na atualidade, quando se pretende discutir a versão profissionalizante do Ensino Técnico, consideramos que o aparato conceitual de Foucault em torno da entrada da população nos processos de governo do Estado moderno e suas novas tecnologias de poder, como a economia política e os dispositivos de seguridade, pode ser de grande valia para a compreensão do ensino profissionalizante. A constituição do ensino profissionalizante parte da conceituação em torno da nova arte de governar

⁴⁵ Essa discussão encontra-se no Capítulo 1.

apresentada por Foucault e complementa-se com os estudos posteriores de Foucault sobre o neoliberalismo⁴⁶.

Na atualidade, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁴⁷ é possível afirmar que existe um desmembramento dos conhecimentos técnicos e a exigência de uma abrangência maior sobre os aspectos técnicos, que acabam envolvendo praticamente toda a formação nesse ensino, como a presença excessiva dos saberes da física e da matemática, testes e simulações realizadas em laboratórios com o uso de recursos tecnológicos, além de um conjunto de saberes sobre o mercado, como a venda e a manutenção de produtos.

Há também uma ênfase curricular e disciplinar em relação a introdução de experiências profissionais nos espaços destinados ao mercado de trabalho, assim como inúmeras possibilidades de acessibilidade a uma formação cada vez mais permanente e técnica. Existe uma facilitação no processo de inclusão no mercado de trabalho, vide as descrições sobre a nova lei federal do estágio:

Com a nova lei, o Governo Federal define o estágio profissional como ato educativo e determina medidas para que essa atividade contribua para familiarizar o futuro profissional com o mundo do trabalho. Dentre as medidas estabelecidas estão: a obrigatoriedade da supervisão por parte do professor da instituição de origem do estudante com o auxílio de um profissional no local do trabalho, a extensão da possibilidade de estágio aos alunos da educação especial, a definição de jornada máxima de trabalho de quatro ou seis horas e o direito a férias coincidentes com o período de férias escolares. (INSTITUTO, 2013, p.2)⁴⁸

Essas ênfases são percebidas com facilidade em se tratando do processo de aprendizagem no atual Ensino Técnico ou ensino profissionalizante. As características encontram-se claramente explicitadas

⁴⁶ Essa discussão é tratada no Capítulo 2 e no Capítulo 3.

⁴⁷ O aprofundamento das discussões sobre os Institutos Federais encontra-se no Capítulo 3.

⁴⁸ Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros.

na documentação oficial sobre a institucionalização e implantação dos Institutos Federais:

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade. (PACHECO, 2013, p.9)⁴⁹

Ainda nas primeiras experiências de Ensino Técnico, na sua versão profissional, percebe-se a necessidade de adequação de segmentos da população às novas formas de desenvolvimento econômico do país. Um país em expressivo desenvolvimento necessitava de uma população preparada para ocupar os postos de trabalho, tanto manuais como industriais. A população de pobres e desvalidos foi tomada como objeto de condução de condutas, que visavam o seu governo, acionando também os dispositivos de seguridade, à medida que, voltada para o trabalho e para a produção, essa população deixava de ser um risco social. Desde o início, as escolas profissionais tinham a função de colocar uma população de pobres desvalidos na ordem econômica e política do liberalismo clássico.

Acompanhando as discussões propostas por Foucault em seus cursos do *Collège de France* de finais dos anos 1970, percebe-se que ele não desejou fazer uma análise histórica do governo estatal, mas sim que ele realizou uma história da governamentalização do Estado. O que interessava

⁴⁹ Para mais, ver: Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica (Cartilha) de autoria de Eliezer Pacheco. Esse documento apresenta as mudanças educacionais e suas justificativas em torno de programas vinculados à educação profissional e tecnológica. Disponível no site da Setec/MEC, no link Publicações.

para ele eram as práticas e as tecnologias de governo da população, assim como a racionalidade política aplicada a elas, o que permitiu a ele compreender a constituição do Estado moderno.

2.2 Sobre governamentalidade biopolítica neoliberal

Foucault analisou as formas de exercício da biopolítica no mundo contemporâneo nos seus cursos ministrados no *Collège de France* no final da década de 1970, particularmente em *O nascimento da biopolítica* (2008a), ministrado entre 1978 e 1979. A partir deste momento, o conceito de biopolítica extrapola a noção clássica da biopolítica, pautada nos excessos, como elucidado nas discussões propostas em torno do nazismo e do fascismo, no curso *Em defesa da sociedade* (1999). A partir do curso *Nascimento da biopolítica* (2008a), trata-se de uma noção de biopolítica que se ocupa da condução das condutas dos indivíduos, mas agora a análise extrapola o âmbito da constituição dos indivíduos, enquanto vinculada a um conjunto de instituições disciplinares, para abranger e acompanhar o movimento de uma economia de mercado neoliberal e globalizada. Assim, a análise da moralização e da padronização do comportamento individual e populacional começa a se dar a partir das novas maneiras de governar, em particular, formas de governar orientadas pelo mercado e para o mercado econômico.

As reflexões apresentadas por Foucault sobre a biopolítica no curso *Nascimento da Biopolítica* (2008a), discorrem sobre a economia política, isto é, sobre o liberalismo clássico do século XIX e primeira metade do século XX, concentrando as análises no neoliberalismo a partir da discussão das teses das escolas alemã e norteamericana de economia dos anos de 1960, que, por sua vez, transformaram tanto a economia como a política em dimensões planetárias.

Foi neste contexto que Foucault passou a observar e analisar o surgimento de novas formas de subjetividades, que se encontram diretamente relacionadas com os conceitos de mercado, capital humano, sociedade empresarial, empreendedorismo de si, conceitos esses fundamentais para a análise do ensino profissionalizante.

Como veremos, a definição do novo sujeito que se estabeleceu no contexto dos processos de governo biopolítico neoliberal pode ser relacionada com a lógica contemporânea de implantação do Ensino Técnico. A nova versão do Ensino Técnico, o ensino profissionalizante, é também ela destinada a uma nova população. Os alunos incluídos nesse tipo de ensino reforçam a lógica de uma formação voltada para a inclusão no mercado de trabalho e de capital, através da menção a uma constante força de vontade de tornar-se empreendedor de si mesmo, de tornar-se acessível e necessário ao mercado competitivo, conhecido por nós através das práticas neoliberais.

Desse modo, desde o final do século XX estamos observando a passagem da racionalidade “liberal”, fundamentada em uma liberdade de mercado entendida como natural e que se reflete no livre comércio, para uma racionalidade “neoliberal”, que visa a uma liberdade pensada, produzida e exercitada, que se mostra sob a forma de “competição”. Ou seja, o neoliberalismo busca maximizar a competição, produzindo liberdade para que “todos” queiram e possam participar do jogo econômico. A concorrência não está restrita às empresas, mas deve se estender aos indivíduos. (CRUZ; SARAIVA, 2012, p. 35).

Em o *Nascimento da Biopolítica* (2008a), Foucault analisa também uma importante transformação nos modelos do governo ocorrida em meados do século XVIII, momento histórico a partir do qual a razão governamental apresenta-se em termos de uma autorregulação e autolimitação impostas pela economia política:

[...] a economia política é uma espécie de reflexão geral sobre a organização, a distribuição e a limitação dos poderes numa sociedade. A economia política, a meu ver, é fundamentalmente o que possibilitou assegurar a autolimitação da razão governamental. (FOUCAULT, 2008a, p. 19)

Foucault inicia esse curso explicando que o seu interesse se concentrou em um dispositivo de poder-saber que ele chamou de “série de práticas/regimes de verdade”, que “marca efetivamente no real o que não existe e submete-o legitimamente à demarcação do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2008a, p. 27). A política e a economia se inscreveram no real, de modo que para Foucault a população e a biopolítica estão em relação direta com a verdade econômica da razão governamental, ao menos a partir do século XVIII. Foi neste contexto que Foucault analisou o regime governamental do liberalismo.

Foucault descreveu as características do mercado e tratou do liberalismo na Europa (século XVIII), ou seja, abordou a arte liberal de governar e seus reflexos nos processos de governamentalidade biopolítica. Sobre a nova arte liberal de governar, Foucault (2008a, p. 86) afirmou:

[...] ela é consumidora de liberdade. É consumidora de liberdade na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade do mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão, etc. A nova razão governamental necessita portanto de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade.

Assim, uma ideia importante para Foucault foi a da gestão da liberdade posta pelo liberalismo: “vou produzir o necessário para tornar você livre” (FOUCAULT, 2008a, p. 87). Para o liberalismo, tornou-se necessário produzir a liberdade, mas também estabelecer limites, controles e obrigações pautados na ameaça. Deste modo, o custo da fabricação da liberdade veio atrelado ao aspecto de segurança, que serviu para a proteção dos interesses coletivos e as relações com os interesses individuais e vice-versa.

Ainda no curso *Nascimento da biopolítica* (2008a), o autor analisou as crises do liberalismo e do capitalismo desde o século XVIII e demonstrou uma ligação entre elas a partir do aspecto econômico, afirmando que seu interesse encontrou-se na “crise do dispositivo geral de governamentalidade,

e parece-me que seria possível fazer a história dessas crises do dispositivo geral de governamentalidade tal como foi instaurado no século XVIII”. (FOUCAULT, 2008a, p. 95).

Foucault partiu em seus estudos para a análise das maneiras como experimentamos e praticamos o que ele nomeou de crise do dispositivo de governamentalidade no século XIX.

Os cursos *Segurança, território, população e Nascimento da biopolítica* constituem, nesta linha, um novo e importante objeto para pesquisa, cujo interesse e pertinência se tornam ainda maiores quando, no reverso das análises das governamentalidades próprias de nossa atualidade, está contida, e de maneira indissociável, uma reflexão sobre contra condutas possíveis, sobre as possíveis ‘crises de governamentalidade’. (FONSECA, 2006, p. 161).

Neste curso, Foucault analisou o liberalismo alemão (1948-1962) e o neoliberalismo da Escola de Chicago. Para as duas escolas, a despeito das diferenças que as especificam, a economia passa a ser pensada tomando-se como parâmetro a figura do mercado. Como afirma Castro-Gómez:

El neoliberalismo no es el caos y la irracionalidad que *quedan* después de la desaparición del Estado, sino que conlleva toda una reorganización de la racionalidad política que abarca no sólo el gobierno de la vida económica, sino también, como veremos, el gobierno de la vida social e individual. Una racionalidad que, valga decirlo, *no elimina al Estado*, sino que lo convierte en instrumento para crear la autonomía del mercado. Si se puede hablar de algo así como la “retirada del Estado”, ésta deberá verse como el efecto de una tecnología *racional* de gobierno y no como un fenómeno irracional. (2010, p. 177-178).

A partir dessas considerações de ordem econômica tornou-se possível estabelecer uma verificação da prática governamental, ou seja, “[...] o que o governo faz, as medidas que ele toma, as regras que impõe [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 45). Em uma palavra, no contexto do liberalismo e do neoliberalismo o mercado fez com que o governo não fosse mais baseado somente na justiça, mas que funcionasse com base na verdade.

Portanto, em toda essa história e na formação de uma nova arte de governar, a economia política não deve seu papel privilegiado ao fato de que ditaria ao governo um bom tipo de conduta. A economia política foi importante, inclusive em sua formulação teórica, na medida em que (somente na medida, mas é uma medida evidentemente considerável) indicou onde o governo devia ir buscar o princípio de verdade da sua própria prática governamental. (FOUCAULT, 2008a, p. 45).

Deste modo, Foucault retornava aos princípios que guiaram boa parte de suas pesquisas, tais como o cruzamento entre jurisdição e verificação. Na história da governamentalidade ocidental as práticas de governo foram analisadas a partir da gênese dos regimes de verificação, transformando-se e deslocando-se através desses regimes.

A partir da regra estabelecida de que a economia política opera como um limitador da natureza das ações governamentais do Estado, a formação da verdade se deslocou para o mercado como lugar privilegiado de verificação, como instância produtora de verdades: “esse lugar de verdade não é, evidentemente, a cabeça dos economistas, mas o mercado” (FOUCAULT, 2008a, p. 42). Na medida em que o mercado tornou-se o lugar da verdade, ele se tornou também o local de verificação da prática governamental.

No curso *Nascimento da Biopolítica* (2008a), Foucault também analisou os diferentes modelos de neoliberalismo, o alemão, o francês e o norte-americano, definindo especificamente os elementos contextuais que ensejaram a constituição do neoliberalismo na América⁵⁰:

Creio que esses três elementos – a política keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais -, foi tudo isso que constituiu o adversário, o alvo do pensamento neoliberal, que foi aquilo em que ele se apoiou ou a que ele se opôs, para se formar e para se desenvolver. (FOUCAULT, 2008a, p. 299).

⁵⁰ Foucault discute mais detalhadamente a constituição do neoliberalismo americano na Aula de 14 de março de 1979 do curso *Nascimento da Biopolítica* (2008a).

Como chave para pensar o século XX, Foucault analisou principalmente o ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo americano. Nesta tese, entretanto, utilizo sobretudo os conceitos oriundos da sua análise sobre o neoliberalismo americano, pois são eles que melhor nos permitem compreender certos aspectos do Ensino Técnico na atualidade brasileira. Para Foucault, a importância do modelo americano se expressa da seguinte maneira:

O liberalismo, nos Estados Unidos, é toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados [...] É por isso que eu creio que o liberalismo americano, atualmente, não se apresenta apenas, não se apresenta tanto como uma alternativa política, mas digamos que é uma espécie de reivindicação global, multiforme, ambígua, com ancoragem à direita e à esquerda. É também uma espécie de foco utópico sempre reativado. É também um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica. (FOUCAULT, 2008a, p. 301)

Foucault demonstrou que o modelo norte-americano de neoliberalismo se organizou em torno da teoria do Capital Humano (Escola de Chicago). A Escola de Chicago englobou economistas liberais e foi uma corrente econômica que defendeu teses monetaristas e que a concorrência e liberdade do mercado contribuiriam para uma eficiência maior da economia. Os economistas que participaram desse movimento defendiam o *laissez faire* e, com isso, a não interferência do Estado em algumas áreas. Fizeram parte dessa “escola” nomes como Milton Friedman (fundador), Hayek, Knight, Stigler e Gary Backer. Foucault assim explicou a função do neoliberalismo:

Em outras palavras, no liberalismo clássico pedia-se ao governo que respeitasse a forma do mercado e se “deixasse fazer”. Aqui, transforma-se o *laissez-faire* em não deixar o governo fazer, em nome de uma lei do mercado que permitirá aferir e avaliar cada uma das suas atividades. O *laissez-faire* se vira assim no sentido oposto, e o mercado já não é um princípio de autolimitação do governo, é um princípio que é virado contra ele. É uma espécie de tribunal econômico permanente em face do governo. (FOUCAULT, 2008a, p. 339)

A Escola de Chicago também produziu conceitos como *homo oeconomicus*, capital humano, sociedade empresarial⁵¹ e mercado, centrais para as análises a seguir a respeito do Ensino Técnico de caráter profissionalizante. Sobre a teoria do capital humano desenvolvida na Escola de Chicago, Foucault afirmou:

O interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado [*o trabalho grifo meu*] e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico. (FOUCAULT, 2008a, p. 302)

Os neoliberais norte-americanos introduziram o trabalho no campo da análise econômica a partir da crítica que fizeram a economia clássica, ou seja, a ausência de uma análise sobre o trabalho, e que a economia clássica só discutiu o trabalho a partir da quantificação do tempo destinado a ele. A natureza do trabalho foi neutralizada pelas discussões que a economia clássica propôs. Para Foucault reinserir o trabalho no campo da análise econômica significou estudar o trabalho como conduta econômica: “E, com isso, se poderá ver, a partir dessa grade que projeta sobre a atividade de trabalho um princípio de racionalidade estratégica, em que e como as diferenças qualitativas de trabalho podem ter um efeito de tipo econômico”. (FOUCAULT, 2008a, p. 307).

O trabalhador, a partir da teoria do capital humano, tornou-se um sujeito econômico ativo. Os economistas da Escola de Chicago estabeleceram relações que decompuseram o trabalho em capital e renda. Foucault analisou essa teoria:

⁵¹ Foucault definiu a sociedade empresarial: “é portanto uma sociedade para o mercado e uma sociedade contra o mercado, uma sociedade orientada para o mercado e uma sociedade tal que os efeitos de valor, os efeitos de existência provocados pelo mercado sejam compensados com isso”. (FOUCAULT, 2008a, p. 333)

Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina”. E, por outro lado, é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários. (2008a, p. 308).

A partir da transformação do trabalho em capital e renda, Foucault traçou as consequências da teoria do capital humano. Uma delas encontra-se relacionada à competência do trabalhador que se constituiu em uma máquina que produz fluxos de renda:

Não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo. (FOUCAULT, 2008a, p. 310).

Foi a partir das reflexões sobre a teoria do capital humano que Foucault elaborou um conjunto de importantes análises sobre o *homo oeconomicus*. Para Foucault, o neoliberalismo encontrou nessa figura clássica um deslocamento em relação à pura e simples atividade econômica. Sobre o *homo oeconomicus* Foucault afirmou que ele

[...] é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda. (FOUCAULT, 2008a, p. 311).

A partir da análise do neoliberalismo, particularmente no que diz respeito à conjunção entre a teoria do *homo oeconomicus* e a teoria do capital humano, Foucault considerou o consumo ou o homem do consumo como produtor de sua satisfação. Para pensar essa alternativa, Foucault dialoga com a teoria de Becker, ou seja, o consumo “como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir uma coisa que vai ser sua própria satisfação” (FOUCAULT, 2008a,

p. 311). Assim, estabeleceu-se uma análise do consumo nos termos neoliberais, distinta de todas as análises sociológicas sobre a sociedade de consumo. O indivíduo, na análise de Foucault sobre a ordem econômica do neoliberalismo, torna-se um produtor/consumidor de sua renda.

Para a formação de capital humano, ou seja, para a constituição de uma espécie de competência-máquina, Foucault considerou a aplicação de investimentos educacionais que foram considerados como mais amplos que o mero aprendizado escolar e profissional. Afinal, o capital humano compreende o conjunto de investimentos políticos, educacionais e de outras naturezas que foram feitos no próprio indivíduo e por ele mesmo.

Através da problematização das consequências oriundas da entrada do mercado nos regimes de produção da verdade do governo, Foucault passou a explicar os movimentos das relações sociais e assinalou transformações nos fenômenos sociais e nos indivíduos a partir daquele ponto principal, isto é, a economia política, que passou a constituir o sujeito:

O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos. (FOUCAULT, 2008a, p. 307).

A partir desse conjunto de reflexões, Foucault tomou o trabalho como uma conduta econômica, uma conduta baseada em uma estratégia econômica e política. Além disso, “a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima” (GADELHA, 2009b, p. 149). Também para Castro-Gómez (2010), o *homo oeconomicus* representa a síntese de todas as relações estabelecidas pela economia de mercado:

Pues bien, justo en este mundo incierto y opaco habita el *Homo economicus*. Y justo porque el mundo en que vive lo desborda, porque ignora el juego de causas y efectos que desencadenan sus jugadas, puede disfrutar plenamente cada una de ellas. El *Homo economicus* vive peligrosamente porque ignora qué le puede pasar mañana o pasado mañana; porque sabe que sus acciones dependen de ‘accidentes’ frente a los cuales nada puede hacer. Lo único que sabe que puede hacer es ocuparse del presente, seguir sus propios deseos y mantenerse fiel a su naturaleza pasional. (p. 150-151).

Para Foucault, o neoliberalismo norte-americano trabalha com o pressuposto de uma aplicabilidade da teoria do *homo oeconomicus* a áreas que não são econômicas, de modo que os padrões das análises econômicas se estendem a toda e qualquer conduta. A análise econômica invadiu assim o campo dos comportamentos.

Através da discussão proposta por Foucault ao analisar o neoliberalismo norte-americano é possível afirmar a atualidade da designação do *homo oeconomicus*. Essa figura que surgiu no liberalismo clássico ganhou outras configurações econômicas e políticas no neoliberalismo e agora apresenta-se, na atualidade, como um empreendedor de si mesmo. O empreendedor de si mesmo é um empresário, ele mesmo é seu capital. Ele é o produtor/consumidor de sua renda, assim como é o responsável por promover sua felicidade e sua satisfação. Em uma palavra, o empresário de si mesmo compõe a governamentalidade biopolítica neoliberal.

É possível relacionar a reflexão sobre governamentalidade neoliberal proposta por Foucault com o conceito de “sociedade de controle” proposto por Deleuze (1992)⁵². Sobre essa reflexão de Deleuze e Guattari, é possível afirmar que:

Para autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari, o que ocorre aqui não é o fato de a economia deixar de se preocupar com a produção, mas sim que essa produção econômica também é desejante, subjetiva – o desejo é imanente à produção -; trata-se, para eles, de pensar esse processo inserindo o desejo na produção

⁵² Essa discussão é explicitada no Capítulo 3.

e vice-versa; assim, tanto “o humano” quanto “o capital humano” e seus eventuais “modos de acumulação” não são dados de antemão, não estão já aí, “à espera” de um investimento de natureza produtiva: eles constituem o efeito mesmo dessa produção. (GADELHA, 2009b, p. 150).

Deste modo, através da discussão sobre o governo das condutas tornou-se possível formular um conceito importante para esta tese, isto é, o conceito de governamentalidade biopolítica neoliberal, decisivo para pensar os arranjos políticos e educacionais que são acionados nas configurações que envolvem o mercado, a economia e a política na atualidade.

Nas políticas atuais do ensino profissionalizante surge uma nova instituição, detalhada no Capítulo 3, e que tem como fundamento uma diversidade de aplicação na constituição de trabalhadores. Para além da inclusão do trabalho nas discussões neoliberais, é importante salientar que podemos também pensar inúmeras outras consequências do neoliberalismo no que diz respeito à formação de novos trabalhadores. A possibilidade de que o trabalhador venha a produzir sua renda e seu capital tornou-o um empreendedor de si mesmo, um sujeito que pode atingir o seu grau de satisfação a partir de múltiplas formas de formação profissional. A criação dos Institutos Federais e suas novas possibilidades de formação oferece ao sujeito empresário de si mesmo inúmeras opções quanto aos ramos de suas atividades profissionais, quanto aos níveis de aperfeiçoamento de seu capital e quanto ao sucesso na aquisição de sua renda.

O conteúdo formativo proposto por essa nova instituição e por essa nova modalidade de ensino - o ensino profissionalizante - está baseado na figura do mercado como potencializador de verdades e valores sobre a formação, assim como sobre a efetiva inclusão e sucesso no mercado de trabalho atual. Isso é posto em evidência nas narrativas que constituem esse tipo de ensino como uma alternativa eficaz encontrada na formação permanente e aplicada a conhecimentos tecnológicos.

Os conceitos de Foucault que tratam sobre a governamentalidade biopolítica neoliberal relacionam-se com o surgimento do ensino

profissionalizante e integram a lógica do Ensino Técnico atual. Além dos investimentos econômicos e políticos demonstrados na tese, instaurou-se uma nova narrativa que possibilita a visualização das tecnologias que aprisionam nossa vida na atualidade. O ensino profissionalizante e a criação de uma nova instituição - os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) - para atender a esse ensino nos dizem sobre as políticas de nossos desejos e sobre a constituição da vida e do corpo na contemporaneidade.

Através da análise de documentos como leis, decretos, cartilhas, parâmetros, diretrizes e outros documentos produzidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), dos últimos anos do século XX até a primeira década do século atual foi possível perceber a reformulação que o Ensino Técnico, em sua versão ensino profissionalizante, vem sofrendo. A reformulação contém a instituição de parâmetros e diretrizes curriculares específicas para o ensino profissionalizante, leis e decretos que instituíram a Rede Federal de Educação Profissional, integrando programas e ações, além de definirem as intermináveis atribuições profissionais, tendo em vista os diferentes níveis e modalidades de ensino, até a criação desta nova instituição destinada ao ensino profissionalizante: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.⁵³

Sob o neoliberalismo opera um tipo de governo que é econômico, na medida em que são atribuídas à formação dimensões cada vez mais técnicas, essenciais para o sucesso do empreendedorismo de cada um. Tais dimensões são construídas e apresentadas por números estatísticos, por programas de inclusão, por conhecimentos que são capazes de grandes mudanças, denominadas nos documentos como revoluções. Paradoxalmente, ou ironicamente, também são orientados por narrativas que

⁵³ A análise das fontes documentais sobre o ensino profissionalizante é feita nos item 2.3 do Capítulo 2 e em todo o Capítulo 3 que se ocupa da análise dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A genealogia do ensino profissionalizante tem relação direta com os conceitos tratados aqui, como a governamentalidade biopolítica neoliberal, demonstrando o que é e o que significa o ensino profissionalizante e suas demandas na atualidade.

se contrapõem ao neoliberalismo e suas políticas. Assim, constituem-se os movimentos mais sutis de governo, na medida em que nos apresentam possibilidades infinitas de formação, inclusão e acesso ao mercado, bem como atingem a potencialidade e a possibilidade da formação, nos termos dos documentos, uma “formação crítica emancipatória”. O ensino profissionalizante apresenta-se para a população através de narrativas, como no exemplo:

Uma proposta para todos os públicos. A educação profissional surge como alternativa para pessoas de qualquer idade, crença, etnia ou classe social. Seja pela facilidade em ser empregado, pela aprendizagem de uma profissão, ou mesmo pela associação de ensino regular com educação profissional, as matrículas em cursos técnicos são as que mais crescem no país. O dado é comprovado pelo Censo 2008, divulgado em 2009. (INSTITUTOS, 2013, p.9)⁵⁴

Por sua vez, a crítica ao neoliberalismo na educação surge no contexto de atuação do Estado que se pauta justamente nas teorias desse modelo econômico, afirmando a necessidade da formação permanente, da formação de um sujeito autônomo e competente. No entanto, as narrativas estatais não estabelecem tão fortemente o mercado de concorrência, mas fomentam a necessidade incondicional de uma satisfação pessoal através de uma formação necessária ao empresariamento de si mesmo. Tornar-se um capital e sua renda faz parte das narrativas do campo profissionalizante naquilo que contempla não só a salvação de uma população excluída, mas também o investimento político e econômico que todos nós, sujeitos da contemporaneidade, necessitamos para viver na felicidade.

O ensino profissionalizante, assim disponibiliza um capital não só para os pobres e excluídos do mercado de trabalho. A inovação tecnológica na criação dos Institutos Federais e na presença de seus currículos torna-se a renda de um capital humano populacional. Somos arremessados a compor nossas condições de vida como a renda de um capital. O ensino

⁵⁴ Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros.

profissionalizante, em certa medida, contribui muito para o acesso às possibilidades de tornar-se um capital. Os dados indicam esse investimento:

O Governo Federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) injetará R\$ 4 bilhões na educação pública, financiando da educação infantil ao ensino médio. [...] Na educação profissional e tecnológica, a instalação de 214 novas escolas vem ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de educação profissional e tecnológica, ao mesmo tempo, encaminha-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Escola Técnica do Brasil, E-tec Brasil, ampliará as vagas públicas de cursos técnicos possibilitando, pela utilização da modalidade de educação a distância, a formação de jovens residentes nas periferias dos grandes centros e em regiões isoladas. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) tem viabilizado a formação plena de sujeitos, até então, excluídos dos sistemas de ensino. Os Programas Escola de Fábrica, educação em ambiente de trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com todas as limitações que possam ter, estendem a mão a milhares de jovens, reforçando seus vínculos com a escola. (INSTITUTOS, 2013, p. 4)⁵⁵

A economia política e, conseqüentemente, o mercado são elementos importantes para a problematização das relações que nos constituem, como sociedade civil⁵⁶ e como sujeitos empreendedores de si. Ao analisar o liberalismo, Foucault verificou as diferentes modulações do neoliberalismo, além da influência de uma governamentalidade neoliberal na constituição dos sujeitos. Através das tecnologias de poder da atualidade, que possibilitam nosso governo, de um lado por parte das políticas de Estado e de outro de nossa própria necessidade de inclusão na lógica neoliberal é que podemos refletir sobre as capturas que sofremos na constituição de nossas vidas.

⁵⁵ Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros.

⁵⁶ Para Foucault a sociedade civil é parte integrante, junto ao *homo oeconomicus*, do conjunto da tecnologia da governamentalidade liberal. A discussão sobre a sociedade civil encontra-se na Aula de 4 de abril de 1979 do curso *Nascimento da Biopolítica* (2008a).

As relações que estabelecemos com as condições de vida, ou seja, uma vida com saúde, dinheiro, sucesso, beleza, riqueza, trabalho fomentam o rendimento de tornar-se um capital. Então, a partir de agora, ou partimos em busca dos questionamentos sobre o governo de nós mesmos, sobre a possibilidade de resistência e, assim, transformamos a experiência de tornar-se um empreendedor de si mesmo em outras possibilidades acessíveis à produção e constituição de um sujeito da resistência ou continuamos empresariando os aspectos de nossa vida.

O sujeito empresário de si mesmo que procura formação no ensino profissionalizante acessa ao empreendimento de um capital, isso é visível nas narrativas que formam esse ensino porque aparece a inovação como precedente de um sucesso no mercado de trabalho. Assim, o capital humano do sujeito do ensino profissionalizante aplica-se ao mercado e torna a sua vida um capital⁵⁷.

Vida capital parte dessa situação paradoxal, onde se confundem as linhas de dominação e de liberação, de controle e de escape, de comando e de resistência – de vida e de morte. Pois é inegável: nunca o capital penetrou tão fundo e tão longe no corpo e na alma das pessoas, nos seus gens e na sua inteligência, no seu psiquismo e no seu imaginário, no núcleo de sua 'vitalidade'. (PELBART, 2003, p. 13).

2.3 O ensino profissionalizante

O Ensino Técnico, a partir dos anos de 1990, se deslocou de uma concepção profissional para outra profissionalizante. A tese que orienta a ideia de um deslocamento do ensino profissional para o ensino

⁵⁷ No livro *Vida Capital*, Peter Pál Pelbart oferece aos leitores uma série de reflexões em torno das novas modalidades sobre a vida e a subjetividade, anunciando novas formas de resistência a esse lugar-comum (a vida). Para mais, ver: PELBART (2003).

profissionalizante pauta-se nas análises realizadas a partir de uma ideia de genealogia. Foi um conjunto importante de transformações que ocorreram nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI que possibilitou uma reflexão sobre o aparecimento de outra perspectiva de Ensino Técnico, distinta daquilo que foi denominado de ensino profissional nas primeiras partes dessa tese. Desse modo, aquilo que será objeto de análise a partir desse momento será o deslocamento do ensino profissional para o ensino profissionalizante. Para traçar um diagnóstico do ensino profissionalizante foi necessário analisar algumas características específicas presente nas últimas décadas, como por exemplo, uma ideia de formação continuada, permanente, que acaba por colocar a própria formação na lógica do gerúndio, isto é, a ideia de que nada está pronto e acabado, ou que uma formação não se encerra com a finalização de um curso de formação.

Desse modo, fazer a análise da constituição do ensino profissionalizante, compreendeu analisar também o deslocamento do ensino profissional para o ensino profissionalizante. Para constituir um corpo de análise tanto do deslocamento como do próprio ensino profissionalizante foi preciso delimitar um conjunto de conceitos que foram trabalhados nos itens anteriores e, sobretudo, a mobilização do conceito de governamentalidade biopolítica neoliberal. Desse modo, a análise do Ensino Técnico na sua vertente mais contemporânea, o ensino profissionalizante, requereu uma abordagem extensiva do conceito de governamentalidade biopolítica neoliberal, além de um conjunto de ferramentas teórico-analíticas que compõem o governo contemporâneo dos sujeitos. A partir dos conceitos de governo e governamentalidade biopolítica neoliberal foi possível compreender o surgimento e o desenvolvimento do ensino profissionalizante no Brasil, no interior das políticas neoliberais.

A partir desse ponto, o texto foi dividido em dois itens, um primeiro que analisa a razão política que fundou o ensino profissionalizante e um segundo que discute as tecnologias de governo que sustentam o ensino profissionalizante.

2.3.1 A razão política do ensino profissionalizante

A partir das análises realizadas sobre a constituição do Ensino Técnico no Brasil⁵⁸ foi possível compreender que na sua versão profissional, como explicado nos itens anteriores, esse tipo de ensino esteve relacionado, até meados dos anos 1980, aos pressupostos de uma escola disciplinar.⁵⁹ As suas práticas formativas encontravam-se pautadas na disciplina, assim como as políticas destinadas ao ensino profissional procuravam sua legitimação na perspectiva da educação e trabalho. (SANTOS, 2000).

O surgimento da modalidade profissionalizante do Ensino Técnico está relacionado a uma série de reformas das políticas educacionais e às mudanças políticas e econômicas que ocorreram no Brasil a partir dos anos de 1990. Uma das mudanças mais relevante foi à introdução de uma política neoliberal no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Assim, o neoliberalismo produziu um conjunto de expectativas sociais, políticas e econômicas, tanto do ponto de vista do Estado, como também da própria população.

Para analisar a razão política do ensino profissionalizante foi essencial pensar também sobre a própria racionalidade neoliberal. Foi nesta racionalidade que a razão política do ensino profissionalizante se baseou. Os pressupostos político-econômicos que determinaram o lugar ocupado pelo mercado, além de um conjunto de elementos que produziram uma subjetividade específica, isto é o sujeito empreendedor de si, foram determinantes para pensar as transformações ocorridas na educação. O Ensino Técnico, em sua vertente profissionalizante, encontra-se imerso na razão da governamentalidade neoliberal.

⁵⁸ A discussão anterior a que me refiro é a genealogia do ensino profissional, explorada no Capítulo 1.

⁵⁹ Sobre a escola disciplinar: “A disciplinarização dos saberes, ou a pedagogização dos conhecimentos, consistiu em uma operação de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, uma operação moralizadora que não só atingiu os corpos, mas também os conhecimentos a serem ensinados. Assim, a escola disciplinar não distinguiu mais entre corpo e conhecimento, praticando uma moralização de ambos na medida que o seu objetivo era a produção de um determinado sujeito”. (CÉSAR, 2004, p. 54).

A recessão econômica, que teve início nos anos 1970 e 1980, a grande crise econômica, no Brasil e no mundo, além da saturação do mercado de trabalho, no caso brasileiro, o fracasso de sucessivos planos econômicos que mergulharam o país em uma inflação com cifras galopantes foi o caminho para algo que já havia sido gestado na Europa e no EUA, isto é, a implementação de uma política econômica neoliberal.

Paralelamente, no Brasil, em 1985, iniciou-se o processo de redemocratização do país. A partir desse momento inaugurou-se um novo conjunto de discussões em torno da democratização da educação. Dentre as múltiplas questões tratadas, instaurou-se um debate importante em torno do ensino de 2º Grau, assim como também sobre a educação profissional.

Esses debates se deram por meio dos grupos compostos pelas diversas correntes do pensamento educacional, em que a disputa entre eles girava em torno das concepções de políticas educacionais que viessem a nortear a nova estrutura do então ensino de segundo grau e da educação profissional, cujo conteúdo a ser discutido estava expresso no projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu entrada no Congresso Nacional, no final de 1988. (SANTOS, 2000, p. 221).

A recente democracia no Brasil foi um dos fatores responsáveis pela implantação de um governo econômico neoliberal. Junto a esse novo processo de governo, que se estabeleceu a partir do Estado democrático, podemos inferir que a questão do desemprego começou a ser tomada como uma questão de segurança social da população, nos termos de uma biopolítica (FOUCAULT, 2008b). Desse modo, uma população desempregada passou a ser tomada como um risco social que precisava ser afrontado. O conjunto de medidas tomadas para afrontar o desemprego e o risco social se deu por meio da instauração de políticas públicas que visavam a inclusão das populações. Nesse contexto, reformas e ampliações no Ensino Técnico se tornaram um elemento fundamental para a formação de trabalhadores.

No ano de 1978, através da Lei nº 6.454, três Escolas Técnicas Federais, localizadas nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esta transformação conferiu aos novos CEFETs a atribuição de “formar engenheiros de operação e tecnólogos” (HISTÓRICO, 2014, p. 5).

Foi somente no ano de 1994, que a Lei nº 8.948, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que pretendia transformar, gradativamente, o restante de Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa transformação gradativa ocorreu

[...] mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. (HISTÓRICO, 2014, p. 5).

Através da Lei nº 11.195 de 2005 houve a implantação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que pretendia ampliar as unidades responsáveis pelo Ensino Técnico. Um dos exemplos dessa ampliação encontra-se relacionado à transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), também em 2005. No contexto da transformação do CEFET-PR em UTFPR outros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) tentaram transformar-se também em universidades tecnológicas. Essa demanda justificou em parte a proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (SOBRINHO, 2013)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, promulgada em 1996, produziu uma grande reformulação da educação nacional e seu objetivo central estava relacionado com um novo tipo de

crescimento econômico da nação. Tendo em vista as reformulações que ocorreram a partir de 1996, este trabalho de pesquisa analisou a produção de políticas públicas para a educação técnica. Para tal análise tomou-se o conceito de técnicas de governo advindo dos trabalhos de Foucault. Partiu-se da hipótese de que a implantação de uma governamentalidade biopolítica neoliberal foi responsável pelas reformulações da educação técnica e da educação em geral.

A nova LDB foi responsável pela transformação do ensino de 2º Grau em Ensino Médio. Não foi apenas a transformação do ensino de 2º Grau para Ensino Médio que ocorreu. O que houve foi uma grande transformação, estruturando o ensino em Educação Básica e Superior. A Educação Básica foi constituída pela pré-escola (Educação Infantil), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996). A novidade presente nesta LDB foi a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escola) como primeira etapa e o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

A nova LDB tinha como objetivo também a formação da população para enfrentar desafios colocados pelos novos regimes econômicos e o mundo do trabalho. Em razão das transformações ligadas à técnica, a tecnologia e os processos de automação das fábricas e outras instituições, as relações de trabalho foram fragilizadas e o desemprego uma realidade a ser afrontada. A expansão do Ensino Médio regular e do ensino profissionalizante, além da Educação de Jovens de Adultos e da Educação Especial, se colocou como uma medida fundamental para afrontar a crise no mundo do trabalho.

Na nova LDB o Ensino Técnico não se encontrava vinculado nem a Educação Básica, nem tampouco ao Ensino Superior. Há um capítulo específico que trata do Ensino Técnico, localizando-o como educação profissional (Capítulo III): “integrada as diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Foi somente em 1997, um ano após a nova LDB, que foi promulgada uma lei específica para tratar desse ensino:

Como na LDB a educação brasileira se encontra estruturada em dois níveis – educação básica e educação superior – ao não localizar a educação profissional em nenhum dos dois níveis, o texto explicita e assume uma concepção dual em que a educação profissional é posta fora da estrutura da educação regular brasileira, considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice. (BRASIL, 2010b, p. 12)⁶⁰

O Decreto nº 2.208/1997 reformulou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB (BRASIL, 1997). Essa reformulação afirmou “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (BRASIL, 1997). Esse decreto estabeleceu para a educação profissional os níveis básico, técnico e tecnológico, além de estabelecer alguns parâmetros para a organização curricular da educação profissional (ensino profissionalizante) no país. Segundo o decreto, o nível básico qualifica o trabalhador, independente de seu grau de escolaridade, o nível técnico destina-se a habilitação profissional de alunos egressos do Ensino Médio, e o tecnológico corresponde ao nível superior e destina-se aos alunos egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Através das mudanças nesse decreto, mudanças inspiradas pela proposta da LDB (BRASIL, 1996) que incluem a flexibilidade na forma de organização do ensino, o decreto de 1997 estabeleceu mudanças significativas para o Ensino Técnico, como a qualificação do trabalhador através da modalidade de educação não-formal, a inclusão dos cursos de nível superior (tecnológico) especializados para atender os diversos setores da economia, bem como a organização curricular própria e independente do Ensino Médio (BRASIL, 1997). Essas mudanças possibilitaram a afirmação de que o Ensino Técnico a partir do decreto de 1997 possibilitou diferentes formas para a capacitação do profissional e transformou determinadas especialidades em profissão, o que caracterizou um “viés profissionalizante” da educação profissional. Ao mesmo tempo em que a LDB (BRASIL, 1996)

⁶⁰ Para mais, ver: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate.

fez poucas referências ao Ensino Técnico, deixando este como um “apêndice” da educação nacional, o Ensino Técnico passou a ser tomado por um “viés profissionalizante” em razão das características regulamentadas pelo decreto de 1997 (BRASIL, 1997).

Esse ensino de “viés profissionalizante” é o que, para esta tese, demarca o seu deslocamento em relação ao ensino profissional que vigorava até os anos de 1980. Será o “viés profissionalizante” que demará o Ensino Técnico, a partir de 1996 e 1997, e o articulará com os processos de governo neoliberal.

A utilização do gerúndio é a marca central do novo Ensino Técnico, “as disciplinas de caráter profissionalizante” (BRASIL, 1997) será, a partir de então, o eixo organizador do novo ensino profissionalizante, que terá a característica de uma formação permanente e continuada. Continuada na medida em que o ensino profissionalizante vai abarcar cada vez mais, a partir de outras reformulações, mais modalidades, diferentes níveis de escolarização e público muito diversificado. São múltiplos extratos econômico-sociais, diferentes conhecimentos e especificidades tecnológicas, assim como também diversos níveis de escolaridade. O caráter profissionalizante do Ensino Técnico presente através das reformulações (BRASIL, 1997) determinou o que veio posteriormente, com um conjunto de reformulações que colocaram o mercado no centro dos objetivos de ensino. Ao colocar o mercado como centro regulador, organizador e produtor de verdades, o ensino profissionalizante passou a mobilizar e produzir uma nova sujeição/subjetivação, isto é, o *homo oeconomicus*.⁶¹

A formação e a capacitação de um profissional técnico, até então realizada por um tipo de ensino que relacionava exclusivamente os conhecimentos técnicos a uma determinada profissão, a partir desse deslocamento - além do ensino dos conhecimentos técnicos dirigidos a uma determinada profissão - articulará também um tipo de aprendizado dirigido ao comportamento, aos negócios, à gestão, à compreensão sobre o mercado,

⁶¹ As explicações e análises dos conceitos empregados neste item encontra-se no item 2.2.

às inovações tecnológicas, etc. Esses novos conhecimentos adicionados ao conhecimentos técnicos profissionais são dispositivos de formação com a finalidade de incluir esse novo profissional técnico no mercado empreendedor. (BRASIL, 2010b) .

O dispositivo profissionalizante⁶², definido nesta tese como elemento central organizador da lógica que orienta o ensino profissionalizante, diz respeito à sobrevivência e a permanência no mercado de trabalho que, por sua vez, exige a autorregulação e a gestão dos próprios riscos. Nessa perspectiva, as narrativas que compõem a governamentalidade biopolítica neoliberal nos fez aceitar que a concorrência é uma atividade globalizada e parte do jogo econômico e, além disso, cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso empreendedor, assim como pela autogestão da vida.

O dispositivo profissionalizante nasce como característica do novo Ensino Técnico, sendo assim, sua aplicação se expande e atinge um público caracterizado por diferenças já citadas nesse texto e que tem como fim a sobrevivência no mercado através da autogestão. No entanto, ainda resta-nos analisar as próximas transformações do ensino profissionalizante para que seja possível perceber outros elementos que compõe esse tipo de ensino contemporaneamente.

As instituições de ensino reguladas pelo Estado oferecem uma formação que pode ser compreendida também como técnicas de governo. Na governamentalidade biopolítica neoliberal a liberdade de escolha é um elemento fundamental e a população escolhe livremente uma atividade empreendedora, a formação para essa atividade, como possibilidade de estar no mundo, pertence ao mundo do empreendimento. Para que um profissional seja competente e competitivo no mercado é

⁶² Sobre o dispositivo, ao explicar Foucault, Gilles Deleuze diz o seguinte: É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direcções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam umas das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a *variações de direcção* – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores. (1996, p.83)

necessário que permaneça nos processos de formação profissional por toda a vida. (FOUCAULT, 2008a)

Durante o processo neoliberal de constituição de políticas públicas associadas à educação, as agências de educação internacionais também influenciaram o espaço destinado ao ensino profissionalizante e o seu respectivo e emergente mercado de trabalho. Algumas reformulações que o ensino profissionalizante sofreu serviram para a intervenção, assim como para a entrada do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) nas propostas de aperfeiçoamento do Ensino Técnico, propostas oriundas de programas de apoio a esse ensino. (MENEZES; SANTOS, 2002)

Algumas das transformações que ocorreram em torno da LDB de 1996 estavam baseadas no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) Sobre esse programa:

É uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) que busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado e contemplando como itens financiáveis nos projetos escolares, a construção, a ampliação ou reforma de infraestrutura, a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos. (MENEZES; SANTOS, 2002).

O PROEP funcionou de 1997 a 2003, quando foi desativado pelo Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). No entanto sua vigência estava prevista até maio de 2007. Esse programa foi fruto de um Acordo de Empréstimo entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o valor do investimento foi de US\$ 312 milhões e

o objetivo do investimento foi financiar ações de 262 escolas de Ensino Técnico. Para Volmir Sabbi:

O viés economicista e o referencial ideológico neoliberal, associados ao compromisso prioritário com os interesses do capital internacional, são determinantes na definição das políticas e orientações do BM e do BID para a educação. A nossa atenção se volta também ao BID em função deste órgão ter sido o financiador de um grande projeto educacional junto ao Ministério da Educação (MEC). Este projeto, denominado Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), foi implementado após a recente reforma educacional (LDB e Decreto 2.208/97) que, no caso da educação profissionalizante, promoveu uma modificação de grande extensão. Entre os critérios de análise dos projetos apresentados pelas escolas, para terem acesso aos recursos oriundos do PROEP, tem grande importância o seu grau de adoção das alterações criadas por essa legislação. (2012, p. 6)

O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) foi revogado e em seu lugar foi promulgado o Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004), que estabeleceu a organização de cursos e programas como: a formação inicial e continuada de trabalhadores, o ensino profissional técnico de nível médio e o ensino profissional tecnológico de graduação, além da pós-graduação, que passou a ser chamada de ensino profissional tecnológico de pós-graduação. Essa transformação vinculada à expansão do acesso ao ensino técnico básico e superior significou um tipo de acesso aos diferentes níveis de escolarização através da oferta de cursos de nível médio, de capacitação, de graduação e de pós-graduação, que permitiu aos indivíduos uma qualificação de longa duração.

O deslocamento do ensino profissional para o ensino profissionalizante pode ser visto nas modificações da legislação que contam a história do Ensino Técnico. A inclusão de características profissionalizantes, os investimentos financeiros do MEC, a interferência das agências internacionais e, por último, a possibilidade de inclusão total, uma vez que quase todos os graus de ensino são oferecidos. É interessante notar que a própria narrativa documental faz críticas à lógica privatizante e neoliberal da reforma da educação profissional. O próprio documento afirma:

Apesar da crítica que merece essa lógica privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional a iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da educação profissional foi extremamente coerente com a lógica neoliberal que a patrocinou, de forma que ao ser analisada a partir dessa perspectiva, revela-se muito *eficiente* quanto à transferência [...]. (BRASIL, 2010b, p. 14)⁶³

O deslocamento do ensino profissional para o ensino profissionalizante diz respeito às propostas de intervenção baseadas em um governo biopolítico neoliberal, ou seja, a população atendida pelo ensino profissionalizante é uma população sob os dispositivos de governo ou, nessa pesquisa, denominada de disposto profissionalizante. Por meio do dispositivo profissionalizante, essa população atendida pelo novo Ensino Técnico, em qualquer de seus níveis de escolarização, aprenderá, além dos conhecimentos técnicos, a governar-se, gerenciar-se e produzir-se como capital humano. Dessa maneira, o ensino profissionalizante age na formação profissional de novos sujeitos técnicos habilitados para o mercado, bem como amplia infinitamente o espectro de possibilidades de acesso à formação profissional que, nessa lógica, significa participar das novas tecnologias de governo.

2.3.2 As tecnologias de governo do ensino profissionalizante

O conceito de governamentalidade biopolítica neoliberal foi importante para a análise das tecnologias de governo do Ensino Técnico, pois permitiu compreender a consolidação do ensino profissionalizante como política de acesso ao mercado de trabalho, bem como permitiu entender as políticas de inclusão através de diferentes projetos geridos pelo Estado e autorizados pelo mercado.

⁶³ Para mais, ver: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate.

Um dos dispositivos de governo que permitiu a compreensão da formação ofertada pelo ensino profissionalizante foi a separação entre Ensino Médio e ensino técnico no interior de uma mesma instituição de Ensino Técnico, que ocorreu pelo decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Esse decreto esteve em vigor entre os anos de 1998 e 2004. Esse dispositivo foi responsável pela definição da destinação do ensino profissionalizante. Com isso, o Ensino Médio passou a fornecer uma formação propedêutica e o Ensino Técnico uma formação profissionalizante. Desse modo, foi possível ofertar o Ensino Médio como formação geral nas Escolas Técnicas. Com esta separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico, a formação profissionalizante tornou-se um complemento não obrigatório dentro das Escolas Técnicas: “Dessa forma, ao se adaptarem a esse novo modelo, as Escolas Técnicas, a partir da reforma em curso (LDB e decreto), tendem a modificar o seu perfil com a extinção da parte de formação geral que é oferecida em seus cursos técnicos”. (SANTOS, 2000, p. 222).

Essa separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico no interior das Escolas Técnicas foi criticada por vários intelectuais da área da educação, em razão do estabelecimento de uma dualidade entre ensino propedêutico e Ensino Técnico.⁶⁴ As críticas disseram respeito à separação entre técnico e propedêutico no interior das instituições de Ensino Técnico, demonstrando um desvio na formação técnica propriamente dita. Além disso, apontavam o ingresso de um número expressivo de alunos que procuravam essas escolas para serem atendidos em uma instituição de reconhecida qualidade acadêmica, o que aumentava a possibilidade de ingresso nas universidades por meio dos exames vestibulares. Para esses autores:

Lembre-mo-nos, aí estava a maior fonte de rejeição nas escolas e a condicionalidade mais inegociável do projeto. O BID e a cúpula do MEC concordavam que o ensino técnico havia perdido os seus caminhos por conta de uma indefinição do seu produto:

⁶⁴ Para mais, ver: ALMEIDA (2010) e VIROTE (2009).

propedêutico ou profissional? Na maioria das escolas de melhor nível, a grande maioria dos alunos frequentava o técnico por ser uma escola acadêmica boa e gratuita. De fato, o diretor da ET da UFRGS referiu-se a pesquisas anteriores com seus ex-alunos que mostravam 80-85% dos graduados indo para o ensino superior. A elitização do ensino técnico e a perda de função da profissionalização, apesar dos seus altos custos, tornaram-se características ubíquas destas escolas, de Norte a Sul do país. Pesquisas novas e velhas documentam a elitização extrema das clientela. (CASTRO; MEDICI; TEJADA, 2010).

Mesmo após a extinção do Ensino Médio propedêutico das Escolas Técnicas Federais, através do decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), foi possível observar a elitização dessas escolas. A discussão proposta pelos pesquisadores à época apontava a incongruência da legislação e um “drama” nas primeiras tentativas de inclusão de um público específico, visto que mesmo essa mutação na legislação não foi capaz de promover um movimento contra a elitização do ensino profissionalizante. A discussão em torno da elitização/deselitização do ensino profissionalizante serviu como possibilidade de melhoria e incremento da formação técnica.

O Ensino Técnico, em sua versão profissionalizante, foi uma política sobre a vida que surgiu inicialmente visando atender os desempregados no contexto da crise econômica dos anos 1970-80. Ele também visava atender os alunos que procuravam um ensino médio de qualidade nas Escolas Técnicas, procurando suprir as necessidades da população à qual o ensino profissionalizante se destinava, visando a formação de profissionais. Por meio do Ensino Técnico profissionalizante, inúmeras propostas e projetos vincularam-se à tentativa de formar cada vez mais uma população de profissionais/trabalhadores especializados.

Em vista disso, observou-se um deslocamento em relação à população de “desvalidos” atendida pelo Ensino Técnico. O ensino profissional voltado à formação dos operários nas indústrias, até as décadas de 1970-80, agora se transformava em ensino profissionalizante e passava a abranger jovens/adultos em situação de risco social, mas tomados como empreendedores, mesmo a despeito das transformações legislativas que levaram para o Ensino Técnico parcelas da burguesia e das classes médias.

Pesquisas governamentais, entendidas aqui como instrumento de governo da população, procuram mostrar a eficácia do ensino profissionalizante, como se pode perceber por meio destes dados estatísticos:

[...] observa-se que 72% dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de EPT no Brasil, com pequena variação nas cinco regiões do país, estão inseridos no mercado de trabalho. Destes 72%, cabe destacar que 38% além de trabalharem, também estudam, evidenciando-se a preocupação de que a educação continuada é fundamental para a empregabilidade. Do total de entrevistados, apenas 22% só estudam e 7% não trabalham nem estudam. (PATRÃO; FERES, 2013, p.16)⁶⁵

A estatística foi um meio que contou com saberes e procedimentos técnicos utilizados por governos para classificar o risco social (TRAVERSINI; BELLO, 2009). Assim, a estatística é considerada uma tecnologia de governo porque pressupõe a tomada de decisão para uma intervenção, assim como, após a intervenção, torna-se possível aferir seus efeitos. A valorização dos índices obtidos por pesquisas estatísticas confirmam o sucesso da política pública, bem como criam modelos de aplicação para a resolução de problemas populacionais:

[...] há necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137)

Por meio da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007) (PATRÃO; FERES, 2013), o Governo procurou mostrar os resultados da expansão do ensino profissionalizante no país. A legitimação do ensino

⁶⁵ Dados retirados da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007) apresentada pela Setec/MEC. Para mais, ver: PATRÃO; FERES (2013)

profissionalizante e suas conexões com o acesso ao mercado de trabalho é um dado que visa estabelecer uma determinada verdade a respeito da efetividade do ensino profissionalizante.

Em suma, a estatística como um conhecimento científico torna-se indispensável a um bom governo. Temos assim, pois, com a estatística um *tête à tête* com a arte de governar. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142)

A narrativa sobre a taxa de ocupação da população auxiliou na produção de mudanças nas políticas do ensino profissionalizante, bem como na infraestrutura das Escolas Técnicas, em parceria constante entre o Estado e as empresas. As análises a respeito do decreto de 2004 (BRASIL, 2004) deixam perceber a inclusão de outras possibilidades de ensino destinadas aos trabalhadores, como os “cursos de capacitação profissional”, bem como, em relação aos jovens que concluem o ensino técnico integrado ao ensino médio, os “cursos tecnológicos de graduação” e de “pós-graduação”.

Na análise dos dados ficou evidente a importância da formação técnica ofertada aos jovens e adultos deste país através da Rede Federal de EPT, na perspectiva tanto da inserção no mundo do trabalho, como também nas possibilidades que se tem de condições mais favoráveis de permanência ou mobilidade no trabalho.

Esta inserção é garantida pela continuidade dos estudos especialmente na área técnica, onde sempre tiveram interesse em atuar e, especialmente na educação superior, a continuidade dos estudos está ligada muito especificamente aos bacharelados e cursos de tecnologia. Estas condicionantes contribuíram para o elevado grau de satisfação em relação a atuação profissional e a avaliação da formação técnica recebida, tanto no que diz respeito à infraestrutura, ao conteúdo e a qualificação dos docentes. (PATRÃO; FERES, 2013, p.34)⁶⁶

A narrativa governamental visa demonstrar o acesso de diferentes públicos destinados ao ensino profissionalizante. Este acesso foi tornado

⁶⁶ Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007). Para mais, ver: PATRÃO; FERES (2013).

oficial por meio do Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006a). Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC),

[...] o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para a oferta dos cursos dentre outros. (PROGRAMA, 2014).⁶⁷

A descrição da política relativa ao PROEJA torna possível perceber uma narrativa oficial que tem como pano de fundo o mercado, incluindo também palavras como “emancipatório” e “autonomia”, que fazem parte de discursos educacionais gerais. Nesse caso, educação e trabalho andam de mãos dadas. Eis aqui mais um exemplo no material de Governo sobre as estimativas de abrangência das ações do PROEJA:

Jovens e adultos – O Proeja traz educação profissional integrada ao ensino regular para jovens e adultos. Em 2010, a meta é atender a 40 mil alunos; e, em 2011, 60 mil. De 2007 a 2011, o Governo Federal terá investido R\$ 398 milhões para levar educação profissional a jovens com mais de 18 anos e sem limite de idade. (INSTITUTOS, 2013, p.7)⁶⁸

Já o Decreto nº 6.301/2007 (BRASIL, 2007), foi revogado pelo Decreto nº 7.589/2011 (BRASIL, 2011), e criou o Sistema de Escola Técnica Aberta do Brasil, e-Tec, responsável pela modalidade de educação a distância no ensino profissionalizante. A inclusão de um saber e de um

⁶⁷ Para mais, ver: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

⁶⁸ Para mais, ver: Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros.

conhecimento virtuais abrangem outro público, e essa política, assim como algumas outras destinadas ao ensino profissionalizante, tais como o EJA, assumiram alcance geral na educação.

Em 2008, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou alguns dos dispositivos da LDB, redimensionando, institucionalizando e integrando as ações de educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica. Após sua reformulação, o capítulo III da LDB faz menção à “educação profissional e tecnológica”, estabelecendo o seguinte:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 2008, grifos meus)

Com relação a essas alterações importantes na LDB (BRASIL, 2008) é preciso ressaltar os seguintes aspectos: a) a introdução da noção de eixos tecnológicos destinados a permitir a construção de diferentes itinerários profissionalizantes, em conformidade com os interesses e desejos do público atendido; b) regulamentação dos cursos de graduação e pós-graduação em nível técnico-profissionalizante; c) a menção à educação continuada como elemento importante na organização da formação educacional; d) institucionalização de processos de certificação e de avaliação da formação técnico-profissionalizante, relacionada ao desempenho no trabalho efetuado profissionalmente; e) instituição de cursos extracurriculares destinados à comunidade.

Com relação à avaliação da eficácia dessas novas políticas governamentais, nota-se uma estratégia de proliferação de números em torno da acessibilidade da população ao ensino profissionalizante e, conseqüentemente, ao seu próprio empreendimento, isto é, a inclusão no mercado de trabalho e a satisfação pessoal. A Pesquisa Nacional dos Egressos (PATRÃO; FERES, 2013) confirmou a inclusão:

No que se refere à continuidade dos estudos, a maioria, 57%, concluiu ou está cursando um curso de nível superior, ficando evidente a preocupação dos egressos com a importância da escolaridade para a empregabilidade.

Dos entrevistados, cabe salientar que 11% cursaram ou estão cursando outro curso técnico, sendo 49% em área fortemente relacionada com o curso técnico anterior e outros 30% em área fracamente relacionada. Destes, 51% realizam ou realizaram o segundo curso técnico na mesma instituição.

Voltando à questão da continuidade dos estudos em nível superior, dos egressos que deram continuidade aos estudos, 56% optaram pelo bacharelado, 25% pelos cursos de base tecnológica e apenas 19% na licenciatura. Cabe destacar que na Região Nordeste 30%, contra 19% da média nacional, optaram pela licenciatura, e na Região Sudeste 62%, contra 56% da média nacional, optaram pelo bacharelado, evidenciando-se as diferenças de perfil econômico das regiões. (PATRÃO; FERES, 2013, p. 29-30)⁶⁹

⁶⁹ Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007). Para mais, ver: PATRÃO; FERES (2013).

Os saberes do ensino profissionalizante acompanham a tendência educacional global de inclusão dos conhecimentos ligados à ciência e à tecnologia. De acordo com as narrativas governamentais, isso implica não só uma boa formação de trabalhadores técnicos, mas também que os profissionais formados no ensino profissionalizante passam a dominar outros conhecimentos, não necessariamente voltados para o mundo do trabalho e para o mercado, visto que o país necessita de cidadãos, além de trabalhadores. Essa narrativa paradoxal, para dizer o mínimo, encontra-se presente na documentação:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2013, p. 7-8)⁷⁰

Através da reformulação da LDB em 2008, foi possível perceber outro aspecto que atrelou a comunidade ao ensino profissionalizante através da oferta de cursos especiais, independentemente do seu nível de escolaridade, o que possibilitou incluir na formação uma “capacidade de aproveitamento” (BRASIL, 2008). Se o aluno não tem condições para cursar o ensino profissionalizante, esse mesmo aluno pode participar das atividades educativas relacionadas à comunidade de cada instituição. Os cursos especiais abertos à comunidade pretendem mostrar que a formação profissionalizante vai além do espaço institucional destinado à formação profissional especializada.

⁷⁰ Para mais, ver: PACHECO (2013).

As reformulações da LDB ocorridas ao largo do decênio 1997-2007, além dos dados da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007) (PATRÃO; FERES, 2013), bem como a reformulação de 2008 da LDB deixam entrever a linha de pensamento que subsidia a política de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Tais mutações no plano governamental transformaram-se em grande planejamento para a institucionalização de uma escola específica, responsável pelo ensino profissionalizante e demais demandas relativas ao mercado de trabalho no país.

O ensino profissionalizante faz parte de certa arte de governar populações, buscando induzir comportamentos, incentivar atitudes, modificar o desejo individual e coletivo, motivo pelo qual pudemos inscrevê-lo no âmbito daquilo que Foucault (2008b) designou como governamentalidade. Por meio de uma série de reformulações legislativas que transformaram a LDB, o ensino profissionalizante foi criado tendo em vista atingir e modificar a vida de uma população cada vez mais abrangente, aspecto que o caracteriza como mais uma modalidade de biopolítica. A hipótese é que, por meio da “utilização das leis como táticas” (FOUCAULT, 2008b), o ensino profissionalizante foi criado no Brasil tendo como princípios norteadores procedimentos e práticas biopolíticas de governo de populações, amparados, especialmente, em princípios e práticas neoliberais que visam induzir e moldar o destino profissional de cada um de nós.

A implementação do ensino profissionalizante viabilizou o alcance de certos fins, como a inclusão em seu âmbito de certas parcelas da população, gerando-se assim uma efetiva implantação de modalidades de governo de inspiração neoliberal de formação, isto é, a implantação de um sistema educacional baseado na interminável continuidade dos estudos e da formação, a qual depende de certificações constantes, a fim de que o trabalhador se torne competitivo no mercado de trabalho. Essa alteração se mostra particularmente na expansão do processo de ensino vinculado ao

nível de escolaridade, mas também vinculado às capacidades de aproveitamento da população.

Os números estatísticos apresentados nesta tese sugerem que a gestão da população foi administrada segundo um modelo neoliberal de economia política em que o Estado estabelece formas de governo orientadas pelas demandas e exigências do mercado de trabalho. Através de políticas e transformações legais, o Estado brasileiro passou a decidir o destino de uma população que deveria ser induzida a evitar, por meio de seus próprios esforços e empenhos, os riscos sociais aos quais ela estava sujeita, tais como o desemprego, o analfabetismo, a carência de capacidades técnicas, as deficiências de formação.

O conjunto de procedimentos empregados na criação do ensino profissionalizante foi pautado por diferentes estratégias, algumas visíveis nas discussões acadêmicas, como aquelas relativas aos processos de deselitização do ensino, ao passo em que outras se tornaram mais visíveis no contexto da implementação dos IFs, aspecto que discutirei a seguir, no Capítulo 3. Tratava-se de atingir uma população perdida no meio do mercado de trabalho, de maneira que, em nome de uma narrativa sobre o sucesso no mercado de trabalho, visou-se a inclusão e a capacitação de trabalhadores e jovens em formação. Em se tratando da população jovem foi possível verificar a importância assumida pela nova formação profissionalizante e tecnológica, justificada principalmente por meio da criação dos cursos de bacharelados e cursos de tecnologia, de recente implementação também nas universidades federais, a partir dos anos 2000. A autorregulação e a gestão dos riscos sociais dessa população foram determinados por meio de um conjunto de leis que visaram induzir e moldar seu comportamento, incluindo tal população no mercado concorrencial de trabalho.

Ao lado das modificações legais, a parceria entre empresa e Estado se apresentou como outro importante mecanismo de condução de condutas. Ao passo em que as empresas oferecem financiamentos e também deliberam a respeito das condições de empregabilidade dos trabalhadores, o Estado age de maneira a estabelecer condições legais e de formação

profissional adaptadas àquelas determinações. Assim, produz-se a modificação dos comportamentos da população que almeja sua inclusão econômica em conformidade com as demandas do mercado neoliberal e suas exigências por empreendedorismo.

Ademais, as narrativas sobre o perfil de um profissional emancipado e autônomo, supostamente fornecidos por sua formação, criam um elo entre o âmbito das necessidades econômicas dos trabalhadores e a esfera subjetiva de seus desejos e crenças, de modo que a inclusão social no mundo do trabalho vem agora associada a um conjunto de valores e ideais relativos ao empreendedorismo e à responsabilidade pela própria felicidade. Isso fez com que o profissional formado pelo ensino profissionalizante se tornasse uma presa voluntária do mercado e de suas demandas, bem como estabeleceu condições que garantiram a perpetuação desse desejo de adaptação por parte destes profissionais.

Uma vez estabelecido esse conjunto de procedimentos, mecanismos, estratégias, táticas, saberes, técnicas, leis, entendidos como instrumentos responsáveis pelo governo das condutas dos indivíduos, somos todos convocados, na atualidade, ao questionamento crítico a respeito das condições que rondam nossas formações, não só em termos acadêmicos, mas também a respeito do preço que pagamos para a realização de nós mesmos. A partir dessas questões torna-se primordial, em nosso presente, problematizar a governamentalidade biopolítica neoliberal, pois esse instrumento conceitual serve para compreendermos o que se fez e o que estamos fazendo de nós mesmos.

2.4 O governo dos corpos e a Educação Física

Na atualidade, a Educação Física está vinculada às discussões sobre o governo de corpos. Isso ocorre, pois a Educação Física, em seu processo de constituição, utilizou-se de tecnologias de poder para referendar seus conhecimentos e sua aplicabilidade na vida da população. O processo

de legitimação de seus saberes tem a ver com as instituições onde as práticas da Educação Física foram disseminadas, tais como a escola e outros espaços institucionais, como academias de ginástica, clubes esportivos e mesmo o mercado das profissões liberais, dada a valorização dos corpos que a Educação Física produz. Essas instituições, amparadas pelas tecnologias de poder da Educação Física, exercem uma espécie de regulamentação da população por meio de regras vinculadas à busca de critérios para a vida saudável e o corpo perfeito.

Problematizar a Educação Física na atualidade é discutir as narrativas que definem a utilidade da área. A Educação Física e seus saberes fornecem um conhecimento para tornar a vida e o corpo mais saudáveis, mais preparados para os desafios da contemporaneidade. Isso se torna visível nos currículos dos cursos de formação, na legislação sobre a Educação Física na escola, nas práticas docentes e também nas práticas corporais que pretendem formar um estilo de vida para a população. Tais noções de inspiração foucaultiana permitem visualizar criticamente o exercício de práticas e narrativas de governo aplicados a todos e a cada um de nós.

A produção de certo estilo de vida na contemporaneidade está relacionada ao projeto de aumento do prazo de validade do corpo, bem como com a propagação do ideal do corpo belo e saudável. A Educação Física, desde sua “origem” e de seus enlaces com outras áreas de conhecimento, tais como a medicina, constitui um espaço privilegiado na formação da população e do corpo contemporâneo, tornando-se, assim, um foco importante para os questionamentos sobre as práticas governamentais da atualidade.

Porém, além da crítica a certos pressupostos teóricos e práticos da Educação Física e de alguns de seus aliados, tais como os conhecimentos biológicos, fisiológicos, estatísticos, epidemiológicos, é necessário considerar que, ao mesmo tempo em que os saberes da Educação Física produzem corpos e espaços institucionalizados e governamentalizados, se produz

também espaços e corpos 'outros', que escapam à lógica dos governamentos, adquirindo outras significações.⁷¹

As práticas e saberes de que a Educação Física se apropria para legitimar seu espaço de intervenção junto à sociedade se fortaleceram a partir de tecnologias de poder que, associadas ao mundo do esporte, promoveram a constituição de todo um estilo de vida. Esse estilo contempla uma vida com mais prazer e emoção, a partir de práticas corporais que a Educação Física tão bem pedagogizou. O esporte e o movimento que se firmaram a partir dele nos anos 1970 fundamentam os estilos de vida atuais e se unem a antigos conhecimentos que a Educação Física constituiu ao longo de sua história.

Na década de 1970, no Brasil, a Educação Física aliou-se ao esporte de rendimento, pois se pretendeu formar uma nação competitiva também esportivamente. A formação de professores de Educação Física, nessa época, foi responsável por instituir agentes do corpo, os treinadores ou técnicos esportivos. As pesquisas científicas que foram implantadas na área vincularam-se às ciências biológicas e exatas, tendo como suporte a formação de professores em programas de pós-graduação. Esse modelo ficou conhecido como Educação Física Competitivista (1964-1985)⁷² ou Tecnista, e também se fundamentou no regime militar, tendo como seu foco o esporte de competição, como visto no item 1.3.3.

A Educação Física, através do esporte, serviu como propaganda do governo na época da ditadura militar, atingindo mais fortemente a população, entrando efetivamente na vida dos brasileiros:

Se nas primeiras décadas do séc. XX se procurou construir a ideia de um "povo brasileiro", nos tempos da ditadura esse povo era,

⁷¹ A discussão sobre as resistências e a Educação Física é apresentada no item 1.4 da segunda parte, relativa aos territórios do ensino profissionalizante.

⁷² Para mais, ver: Ghiraldelli Junior (1994).

além do mais, um "vencedor". A retórica do esporte, com seus índices, recordes, e histórico de superações cabia como uma luva nas mãos de militares e grupos dominantes civis. (OLIVEIRA, 2012, p. 162)

Se é certo que o esporte serviu à Educação Física no projeto de formação de uma sociedade disciplinar, também é possível perceber que, mais contemporaneamente, o esporte “se tornou um estilo de vida, um estado de espírito, uma busca constante e um prazer pelo desafio e pela aventura, seja individual seja coletiva” (SOARES, 2011, p. 79). Esse fato, de certa forma, produz a regulamentação da vida da população a partir de práticas mais sutis e mais envolventes emocionalmente.

Assim, é possível observar que o esporte, dadas as potencialidades de suas estratégias de poder, vincula-se agora a imagens e valores relativos à autonomia, ao gerenciamento de vida e da saúde, ao empresariamento do corpo, ampliando-se assim o leque de aspectos biopolíticos incluídos nas tecnologias de governo que nos concernem na atualidade. O processo de sujeição e subjetivação do corpo e da subjetividade nessa estratégia de poder baseia-se no controle exercido por cada indivíduo sobre sua própria existência, de sorte que se pode afirmar que o sucesso do esporte está diretamente relacionado à implantação de uma vida mais controlada, competente e competitiva:

O esporte é, assim, protagonista de um estilo de vida, de um estado de espírito e não se reduz a um conjunto de procedimentos corporais com vistas a obter resultados específicos. Ele também não é mera distração ou pedagogia virtuosa do corpo. Ancora-se na vida cotidiana e torna-se referência generalizada à existência, aos modos de cuidar de si mesmo. (SOARES, 2011, p. 80)

Soares e Brandão (2012) demonstraram a constituição de novos estilos de vida a partir da noção de “aparatos arquetônicos”. Para os autores, tais aparatos englobam os discursos, as alternativas, a constituição

de espaços e práticas, bem como a esportivização de diferentes práticas sociais. A esse respeito, os autores afirmaram que:

Bem ao contrario, a voga do esporte que nós vivemos hoje fabrica um modo de viver que transforma a vida cotidiana em uma verdadeira empresa cujos valores invadem suas interfaces, as mais delicadas, seus espaços, os mais íntimos. A arquitetura esportiva é expressão deste modo de vida e, sobretudo, expressão material de uma extensão de práticas e de acesso às práticas corporais sob a forma universalizante fornecida pelo esporte. (SOARES; BRANDÃO, 2012, p.15).

Já na década de 1980, os militares perdiam espaço na Educação Física, começando a surgir um movimento, iniciado no interior da própria ditadura, que foi responsável pela ascensão do esporte de massa ou comunitário (OLIVEIRA, 2012). Os anos 1980 também propiciaram outro movimento histórico interessante para a Educação Física, relacionado com um momento de crise de identidade da área (LIMA, 2000). A crise dos anos 1980 na Educação Física estava vinculada a mudanças nos currículos dos cursos de ensino superior, a discussões sobre a ludicidade nas práticas da Educação Física, e a questões relativas à mobilização dos trabalhadores. A Educação Física queria desvincular-se de suas disciplinas-base (fisiologia, psicologia, entre outras), bem como superar a dualidade acadêmico-profissional. Lima (2000) refletiu sobre a crise de identidade da área e a abertura de novas possibilidades para a Educação Física:

Assim, esse acontecimento, qual seja, a redescoberta do corpo como problema, deverá incidir, cada vez mais em nossa área, tendo em vista que o corpo é um terreno privilegiado para a Educação Física, estando ela diretamente ancorada na especificidade do trabalho com os corpos. Um dos aspectos positivos disso tudo é que se abre, à Educação Física, um imenso campo de pesquisa a ser potencializado, em que preocupações éticas e estéticas com o corpo mostrar-se-ão como um terreno fértil de estudos. (p.101)

No entanto, a Educação Física dos anos 1980 procurou tornar-se ciência na década de 1990. A preocupação que acompanhava a área estava

relacionada com a legitimidade da Educação Física, e legitimar a área estava atrelado à cientificidade, de modo que a Educação Física procurou tornar-se ciência dos mais variados objetos científicos⁷³. Esta crise também possibilitou que o financiamento dos esportes fosse feito através do investimento em atletas por empresas.

Após os anos 1990, temos observado uma variedade de discussões sobre o corpo, as quais influenciam diretamente a Educação Física e seus dispositivos de funcionamento, na escola e na sociedade em geral. Isso ocorre através da implantação de hábitos de vida e saúde da população, por exemplo. As inúmeras formas de saber que circularam na constituição da Educação Física, principalmente a partir da crise em torno de sua tentativa de tornar-se ciência, transformaram essa área de conhecimento a partir das problematizações que envolvem o corpo, pois é justamente a materialidade do corpo que pressupõe a implementação de determinadas práticas e teorias.

Assim, tomo o corpo como possibilidade de discussão da Educação Física na atualidade, quando se constitui uma tecnologia de poder e uma nova narrativa baseadas em saberes relacionados à resolução das vicissitudes da vida, visando a obtenção do sucesso. “Foco, força e fé”, “você quer, você pode”, por exemplo, são narrativas compostas por palavras de ordem que invocam um movimento que se expandiu do corpo para os aspectos psicológicos, incluindo a alma/sensibilidade, porém agora fomentados pela concorrência, competição, competência e desigualdade. A Educação Física como saber-poder relacionado à vida centra-se agora em um trabalho constante sobre si mesmo, na disciplina corporal, no poder do indivíduo sobre a vida de seu corpo, bem como em políticas estatais de governo da vida desse corpo. Vigarello confirmou essa discussão:

⁷³ Homero Lima (2000) em sua dissertação realizou um mapeamento das crises da Educação Física, nomeadas por ele de crise de identidade político-ideológica na década de 80 e de crise de identidade epistemológica na década de 90, evidenciando assim os contornos, as crises e as disputas epistemológicas que dizem respeito à Educação Física brasileira mais recentemente.

A visada, deve-se demorar um pouco mais nisso, estendeu-se: não mais somente a higiene ou a moral, mas a afirmação, não mais só a força, mas o aumento, a obstinação pelo treinamento calculado. A atitude adquirida deveria, então, “impor-se”. O exercício seria muito simplesmente psicológico, metamorfoseando a determinação em sucesso, ajudando seu autor a “tornar-se alguém”. (2008, p. 213)

Assim, o antigo corpo “técnico”, entendido como sistema mecânico e passível de quantificação e de mensuração, visando o aperfeiçoamento de seus rendimentos (VIGARELLO, 2008), sofre agora a influência do modelo neoliberal competitivo, ao qual se associam ainda as narrativas de autoajuda. Ao mesmo tempo, também se observam mudanças relativas aos problemas do corpo, como por exemplo, as questões relacionadas à obesidade⁷⁴. Declara-se guerra aos gordos através de uma biopolítica que investe sobre os riscos a que essa população se encontra exposta em função de seu estilo de vida. Os mecanismos de seguridade da vida se confirmaram pela presença constante de narrativas que exigem a configuração do corpo como instância saudável e apresentável ao mercado, promovendo a discriminação dos corpos gordos e das belezas diferentes⁷⁵.

“O corpo se psicologizou” (2008, p. 220), afirmou Vigarello ao atribuir capacidades de conscientização do próprio corpo tendo em vista a modelagem corporal. Esse sentido íntimo de cada corpo abriu um espaço completamente novo para cada um de nós, pois apresentou-nos um corpo que, além de técnico, agora também é uma instância sensível e que deve ser moldada a partir da vontade própria:

Todas essas psicologias práticas inventam uma nova arte de pôr à prova a vontade interior, mesmo que elementar, discreta se não marginal. Elas difundem também uma nova representação do corpo, mais refinada, mais interiorizada, centrada na mentalização: “escutar” as sensações para melhor poder controlá-las, imaginar as formas físicas para melhor adquiri-las. (VIGARELLO, 2008, p. 221)

⁷⁴ Para mais, ver: FISCHLER (1995, p. 69-80)

⁷⁵ César e Duarte (2009) abordam o fenômeno da pedagogia do *fitness* para pensar a escola e as políticas públicas que são responsáveis pela produção de um corpo magro e saudável.

O corpo sensível é agora formado e produzido por narrativas do tipo: “foco, força e fé”, “*no pain, no gain*”, “missão dada é missão cumprida”, “fecha a cara e treina”. Essas narrativas de ordem, dentre outras tantas, visam estabelecer que somente você é o responsável por transformar seu corpo, tornando-o apto para o sucesso e para o melhor empresariamento de sua vida, “[...] misturando, mais que nunca, o indivíduo contemporâneo ao registro imediatamente sensível de seu corpo”. (VIGARELLO, 2008, p. 222).

O empreendedorismo de si perpassa o corpo da atualidade, um corpo que está diretamente relacionado à sensibilidade e à alma do sujeito contemporâneo, que responde ao imperativo do “faça você mesmo”, ou seja, você é o único capaz e responsável por adquirir um corpo e um capital humano que o tornarão útil e viável para o mercado.

A Educação Física acompanha o movimento contemporâneo de responsabilização do sucesso do corpo de cada um, principalmente por meio de suas narrativas sobre qualidade de vida, doenças crônicas, promoção da saúde, estatísticas variadas, elementos a partir dos quais se produz a regulamentação da vida de todos e de cada um. Em face de todas essas interferências e ingerências promovidas pela Educação Física sobre o corpo na atualidade, cabe perguntar: como ainda conseguimos operar uma deslegitimação desse espaço de regulação e governamentalização do corpo nas práticas escolares? Este problema será abordado na discussão sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assunto do próximo capítulo.

Capítulo 3: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil”⁷⁶

3.1 O nascimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) instaura uma nova verdade sobre a educação profissionalizante. Esse projeto educacional nasceu pautado por narrativas salvacionistas que pretendem devolver à educação técnica a função de resolução dos problemas relativos ao acesso ao mundo do trabalho, ou ainda, para utilizar um vocabulário mais próximo das propostas de governo da população, um veículo de inclusão social. O projeto educacional que é responsável pela criação dessa nova instituição pretendeu, antes de qualquer coisa, fomentar a inclusão de uma população específica nos processos de formação profissionalizantes.

A inclusão econômica e social é uma das prerrogativas e também o imperativo da governamentalidade biopolítica neoliberal (LOPES, 2009). O princípio da inclusão educacional é uma fonte inesgotável de políticas públicas nas últimas décadas, definindo-se que toda e qualquer política educacional seja baseada no princípio da inclusão:

[...] mais diretamente nas últimas décadas do século XX, passamos a mobilizar a necessidade de garantir a tão proclamada “escola para todos”. O grande auge – na década de 90 – abasteceu a sociedade com o desejo de garantia, de conquista da obrigatoriedade e da posterior permanência de todos na escola regular. (RECH, 2013, p. 29).

⁷⁶ Retirado de Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A criação dos IFs acompanha um movimento educacional geral com o objetivo de oferecer educação para todos, isto é, desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até a pós-graduação, além das modalidades a distância e dos cursos livres para a comunidade. Nesse contexto, os IFs surgem como uma proposta inovadora, diferentes das instituições anteriores, isto é, as Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Os IFs demonstram um complexo processo de aplicação de novas estratégias políticas que constituem um espaço quase que exclusivamente destinado ao Ensino Técnico. Isso significa dizer que a educação técnica no Brasil ficou confinada quase que exclusivamente aos IFs, restando algumas poucas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e uma única universidade tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), criada em 2005. A lógica de ensino dos IFs, assim como dessas outras instituições de Ensino Técnico, são tomadas nessa tese como instituições de ensino profissionalizante.

Sobre a organização do ensino nos IFs, o Artigo 2º da Lei nº 11.892 de 2008 diz o seguinte:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008b).

As políticas recentes sobre o Ensino Técnico afirmam que, com a criação dos IFs, inaugura-se uma era distinta para o Ensino Técnico, isto é, um ensino e uma formação de alto grau de excelência e completamente diferente do Ensino Técnico outrora ministrado. Atualmente, a partir do processo de expansão do ensino profissionalizante, contam-se 38 Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, multicampi; 1 Universidade Tecnológica, também multicampi; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica e 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.⁷⁷

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), tratou da expansão do ensino profissionalizante a partir da criação dos IFs. A criação de uma nova instituição com uma nova nomenclatura foi fundamental para a aplicação de novas políticas de formação profissionalizante. Segundo a Setec/MEC: “Com novas escolas e um novo padrão de qualidade, a educação profissional federal merecia um novo nome também” (INSTITUTOS, 2013, p. 11).⁷⁸

Os IFs são representados por um projeto educacional pautado pelas biopolíticas neoliberais. Uma das características fundamentais dos IFs é o princípio da formação ao longo da vida, isto é, uma formação que pode se estender pela vida toda, na medida em que poderá ser iniciada pela Educação de Jovens e Adultos e se estender até um número interminável de especializações e cursos de pós-graduação, que poderão acontecer também na modalidade a distância (BALL, 2013). Essa característica do aprendizado ao longo da vida tem uma relação direta com a consolidação do aspecto profissionalizante da educação técnica. A partir da conjugação de vários projetos sociais e educacionais ligados aos princípios do governo neoliberal, como o imperativo da inclusão, a formação profissional de toda uma população, a educação ao longo da vida e a empregabilidade, surgiu com essa instituição de ensino que colocou todos esses princípios em prática ao mesmo tempo. Nesse sentido, foi possível perceber diferentes aspectos que possibilitaram associar de forma mais contundente a criação dos IFs com a ideia de um projeto educacional com bases em uma governamentalidade

⁷⁷ Como exemplo dos processos de inclusão dos IFs, no Instituto em que atuo como docente, os números atuais demonstram essa acessibilidade ao ensino profissionalizante. O IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) é composto por 12 campi e oferece em seu processo seletivo para ingresso em 2014: 2.050 vagas nos cursos técnicos de nível médio e 1.219 vagas nos cursos superiores, e, atualmente possui 17 mil alunos. Para mais, ver: www.ifrs.edu.br.

⁷⁸ Para mais, ver: Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros.

neoliberal (Michel Foucault), assim como na ideia de sociedade de controle (DELEUZE, 1992) .

Ao tratar da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Setec/MEC explicitou as suas características:

A rede federal de EPT⁷⁹ , além de sua missão social, criou condições para assumir um lugar de destaque no desenvolvimento tecnológico nacional, na medida em que, o aumento da qualificação do seu quadro de pessoal, a consolidação e ampliação dos seus grupos de pesquisa e a articulação com o mundo econômico, mas particularmente, regional e local, vem abrindo os espaços necessários à sua consolidação enquanto destacado produtor de pesquisa aplicada e inovações tecnológicas. (SOBRINHO, 2013, p.7)

Ainda havia a necessidade de legitimação dos IFs e, por conseguinte, do Ensino Técnico, mesmo com todo o aparato de transformação e criação desta instituição e da Rede Federal. Os documentos começam a apontar uma aproximação com a dinâmica das universidades, com a inclusão do ensino superior e os cursos de pós-graduações, além da possibilidade da realização de pesquisa e extensão. O mesmo documento citado acima que anteriormente aproxima o novo Ensino Técnico das universidades, também - paradoxalmente - o afasta, afirmando que a vocação do Ensino Técnico é servir ao mundo do trabalho, assim como atender a um segmento da população que possui dificuldade de acesso ao ensino universitário tradicional:

Embora tendo se espelhado sempre na instituição universitária, a rede precisa agora tomar consciência disso e buscar uma configuração própria (ou dar forma social própria) às particularidades que lhes distinguem do mundo acadêmico. Os Cefets não devem se transformar em universidades, desde que isto signifique reproduzir, no essencial, a configuração social e jurídica, a missão e práticas das instituições acadêmicas nacionais, modelo inadequado para uma rede de instituições historicamente comprometidas com a oferta de EPT a grupos e segmentos sociais

⁷⁹ A sigla EPT, que aparece regularmente nos documentos oficiais da Setec/MEC, quer dizer Ensino Profissional e Tecnológico.

com dificuldades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino e maior necessidade de engajamento imediato no mundo do trabalho e voltada para o desenvolvimento local e regional. (SOBRINHO, 2013, p. 7)

Em síntese, o aspecto que norteia os IFs é o ensino profissionalizante em suas diferentes configurações formativas e que contempla múltiplas formações, além de investir em pesquisas que contemplem o desenvolvimento tecnológico. A narrativa oficial exalta os IFs como instituições de excelência, entretanto, os IFs sofrem críticas na medida em que ficaram conhecidos popularmente como ‘colegiões’, isto é, instituições que abrigam a ‘todos’ indistintamente, sem qualidade nem distinção, porque ofertam tudo à todos. Em um país como o Brasil, que possui uma história educacional marcada pela exclusividade e a distinção, todo e qualquer projeto de grande abrangência populacional será rechaçado por parcelas da população. Também o novo Ensino Técnico precisava superar as suas “origens baixas”, ou como é chamado pela narrativa oficial, os “estigmas de origem”.

Assim, a nova institucionalidade estimulada pela criação dos Institutos deve contribuir também para a superação do que costumamos chamar de “estigma de origem”, ou seja, um elemento do imaginário da rede cuja origem remonta ao início de sua fundação (1909), mas ainda presente nas representações sociais construídas por diferentes grupos sobre a educação profissional tecnológica, inclusive no meio acadêmico, segundo o qual a EPT deve se restringir a prover “os desfavorecidos da fortuna”, como sublinhava o Decreto 7566/09 que criou a rede de Escolas de Aprendizizes e Artífices (Apud CONCEFET, 2007). Mais modernamente, esse estigma se exprime através da proposta de manutenção de uma escola dual, na qual a EPT deve estar voltada para “adestrar as mãos e aguçar os olhos”, como já dissemos anteriormente. (SOBRINHO, 2013, p. 8)

Tendo em vista a legitimação do Ensino Técnico, os IFs passam a ser equiparados às universidades através da oferta do ensino superior e da pós-graduação. Entretanto, a oferta do ensino superior pelo Ensino Técnico não constitui uma novidade, desde os anos de 1970 que as Escolas Técnicas Federais ofertavam cursos de Engenharia e, posteriormente, com a criação

dos CEFETs, o ensino superior se estabeleceu por completo no Ensino Técnico. Todavia, o grande atrativo dos IFs são os cursos superiores de tecnologia, chamados também de graduações tecnológicas. O Art. 2º da Resolução do CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, diz o seguinte:

Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. (BRASIL, 2002)

Os cursos superiores de tecnologia são definidos como cursos de graduação com menor tempo de formação. Também oferecem uma formação voltada ao aprimoramento das competências profissionais relacionadas à ciência e à tecnologia. O grau obtido por esta formação é de tecnólogo. Com essa característica de curta formação, mesmo que seja em curso superior, o tecnólogo permanecerá em um lugar indefinido, entre a formação técnica de Ensino Médio e a graduação tradicional. Entretanto, algumas Universidades Federais passaram a oferecer também cursos superiores de tecnologia.⁸⁰

A lei de criação dos IFs (BRASIL, 2008b) afirma que esta instituição de ensino será responsável por uma parcela substantiva da educação no país. Essa característica de amplitude dos IFs diz respeito principalmente ao

⁸⁰ Há distintos casos, um dos exemplos é a Universidade Federal do Paraná que possui um Setor de Educação Profissional e Tecnológica que oferece oito Cursos Superiores de Tecnologia. Para saber mais: www.sept.ufpr.br.

número extensivo de modalidades e graus de ensino. Ou seja, os IFs oferecem três modalidades de cursos técnicos de nível médio: o curso integrado ao ensino médio; o curso subsequente ao ensino médio e ainda o curso concomitante ao ensino médio (BRASIL, 2008b). Dentre os cursos superiores, os IFs oferecem os cursos de tecnologia, bacharelado e licenciatura. Também oferecem cursos de pós-graduação e de capacitação profissional.

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008b)

Os IFs pretendem se consolidar como instituições de ensino atraentes, com as ampliadas possibilidades de acesso, a empregabilidade e a inclusão no mundo do trabalho, os diversos níveis e modalidades de ensino, além de comprometida com o desenvolvimento socioeconômico do país. O Art. 6º da Lei de 2008 afirma o seguinte:

- Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
 - II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008b)

Instaura-se uma narrativa legal em torno dos conhecimentos científicos e tecnológicos e sobre o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico, expressadas nos objetivos dos IFs. Ministrando educação profissional técnica de nível médio, para os ingressantes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realizando pesquisas aplicadas que ajudem a comunidade a desenvolver atividades de extensão articuladas ao mundo do trabalho, ministrando aulas em nível de educação superior são objetivos a serem alcançados pelos IFs. (BRASIL, 2008b)

Em se tratando dos processos de ampliação e abrangência dos IFs, há uma perspectiva de transformação dos IFs em “centros de excelência na oferta do ensino de ciências”, ou seja, se responsabilizar pela oferta de licenciaturas nas áreas da matemática, física, química e biologia. Bem como desenvolver projetos de pesquisas nas áreas das ciências físicas, matemáticas e biológicas (BRASIL, 2008b). Isso demonstra que aquilo que se pretende é a expansão dos cursos de formação, que neste caso específico corresponde responsabilizar-se pela formação de professores nas

áreas das ciências. Os itens V e VI do Art. 6º citado anteriormente deixam clara essa pretensão.

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino [...] (BRASIL, 2008b)

Com a criação e institucionalização dos IFs um certo tipo de regulamentação da vida da população adquire contornos específicos a partir das variadas possibilidades de formação que, por sua vez, encontra-se relacionada também a uma formação direcionada ao empreendedorismo, que no mundo contemporâneo representa uma competência essencial. A regulamentação da população se dá a partir da gestão que envolve o governo econômico da população. A inclusão e permanência no mundo do trabalho são sustentadas por uma formação profissionalizante. As narrativas de governo ampliam-se até mesmo às ideias de sustentabilidade e preservação do meio ambiente. A documentação analisada explicita a preocupação das ciências com o aspecto social, por meio de uma ideia de preservação de meio ambiente e suas relações com as tecnologias, como “[...] promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.” (BRASIL, 2008b).

Com a criação dos IFs, o ensino profissionalizante estabeleceu uma relação completa e total com o mercado. Assim, como a completa institucionalização de um tipo de ensino orientado pelo dispositivo profissionalizante, surge o aluno-técnico, um sujeito e uma subjetividade produzida no interior da lógica profissionalizante do Ensino Técnico. Embora o aluno-técnico ainda carregue traços de uma formação disciplinar, o que constitui sobremaneira a subjetividade do aluno-técnico está relacionado ao aprendizado de ser empreendedor, gestor, empresário, profissional

competente, autônomo, flexível, competitivo, preparado para o mercado, empregável, dentre outras características.

O corpo do aluno-técnico é um corpo gerido pela “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992). Esse corpo se constitui nos IFs, no interior da lógica do empreendedorismo de si mesmo. Para o aluno-técnico, aprender tornou-se uma atividade sem conclusão. Para Ball:

No interior desse mundo social de aprendizagem, tudo é possível e nada é estável. Não existem certezas ou complacências onde descansaríamos e nos alojaríamos. Devemos nos tornar desenvolvedores ao invés de “sujeitos estáveis”, capazes de uma realização de si diferente em contextos distintos e mutáveis, abandonando os essencialismos modernos. Aprender significa, cada vez menos, aprender sobre *algo*; crescentemente, deve-se aprender a *ser alguma coisa*. (2013, p.150).

É possível afirmar que o aluno-técnico surgiu por meio das práticas de governo presentes nos Institutos Federais. No interior dos IFs o aluno-técnico possui um lugar hierárquico definido que depende de uma classificação de acordo com o nível de escolaridade e os tipos de cursos, programas e ações que o atende. Entretanto, aquilo que todos os alunos-técnicos possuem em comum é uma formação dirigida para que sejam empreendedores de si.

A autorregulação dos sujeitos é uma característica do ensino profissionalizante. Tanto os alunos-técnicos, como os docentes, são ensinados e produzidos no interior de uma lógica da liberdade autorregulada. As narrativas sobre uma educação diferenciada, uma educação marcada pelas demandas de um mercado que exige do profissional autonomia, competência, disposição para a concorrência, assim como certo grau de disciplina/controle ou autocontrole, também estão presentes na aquisição dos conhecimentos técnicos. A autorregulação tem vinculação direta com os processos que envolvem a liberdade de decisão. Sobre as liberdades, Foucault assinalou:

[...] é a formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção que vão constituir como que a contrapartida e o contrapeso das liberdades. Insisti bastante sobre o fato de que as tais grandes técnicas disciplinares que se ocupam do comportamento dos indivíduos no dia-a-dia, até em seus mais ínfimos detalhes, são exatamente contemporâneas, em seu desenvolvimento, em sua explosão, em sua disseminação através da sociedade, da era das liberdades. (2008a, p.91).

Os IFs, estão marcados por características que determinam a aquisição da capacidade de gerir-se a si mesmo, sendo esta uma característica fundamental no âmbito da empregabilidade. “Reciprocamente constituídos e mutuamente constituintes, poder e liberdade instauram-se como uma dupla tecnologia de gestão da vida, por meio dos processos de governamentalização que investem e são investidos” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 61).

Os processos de governamentalização e controle regulamentam condições de existência e produção de alunos-técnicos e docentes nos IFs e sua força encontra-se nos processos de indução de condutas esperadas. É necessário que os alunos-técnicos sejam capazes de adaptação, evolução, escolhas conscientes e inteligíveis, flexibilidade, assim como ações que implementem suas habilidades para o mercado de trabalho. Aquino descreveu esse movimento:

Se for correta a premissa de que a governamentalidade terá as práticas educacionais menos como um terreno empírico pontual e mais como um dos *modi operandi* privilegiados de governo dos vivos, será também correto concluir que a celeridade e o espraiamento dos atuais processos de pedagogização constituirão uma forma de gestão social tão onipresente quanto onisciente, porque apoiada paradoxalmente no dever impetrado e no direito autoproclamado ao usufruto de uma educabilidade ininterrupta, sem amarras, que a tudo descortina porque a tudo contém. Educação, cidadania e empreendedorismo passam, destarte, a estabelecer uma relação de homologia funcional e de mútua implicação [...] (2013a, p. 204).

No contexto da maquinaria que envolve as relações de liberdade e consequentemente de poder foi possível traçar questionamentos e problematizações em torno de anseios: o que efetivamente diferencia uma escola de ensino médio de uma escola de ensino médio técnico?

As relações de poder nesse nível de ensino encontram-se exemplificadas nas narrativas em torno das múltiplas oportunidades de aprendizagem, de emprego, de gestão, de conhecimento, que perpassam a narrativa oficial de que o ensino profissionalizante possibilita a imediata atuação no mercado. A formação profissionalizante adquire, assim, um estatuto de verdade. Para Aquino e Ribeiro (2009, p. 64):

Agora, tratar-se-ia de uma pedagogia da multiplicidade, segundo a qual a intervenção escolar não mais se firmaria pelo conflito, mas pelo consenso; não mais pela imposição, mas pela participação; não mais pela segregação, mas pela inclusão. Daí o veredicto de uma transmutação sensível no diagrama das relações de poder e de subjetivação nas escolas.

Se a atualidade educacional contempla a liberdade como eixo de seu currículo, de sua função social, de sua transformação para o mundo, quais saberes tecnológicos presentes no ensino profissionalizante o instituiriam como um preparador para o mundo do trabalho, diferentemente do ensino tradicional? As Diretrizes Curriculares Nacionais respondem assim:

Para os estudantes de cursos técnicos de nível médio tais discussões se tornam acessíveis a medida que é capaz de compreender os princípios gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas fundamentais aos sistemas de produção. É esta a essência dos **núcleos politécnicos comuns** previstos na organização curricular dos cursos técnicos de nível médio.

O estudo destes princípios implica necessariamente a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica e do entendimento de como tem se dado a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos. Em outras palavras, assumir o trabalho (condição humana de intervenção) como

princípio orientador do processo formativo. (BRASIL, 2010b, p. 75)⁸¹

O trabalho e o mercado na atualidade são os grandes princípios formadores do ensino profissionalizante. Na formação do ensino profissionalizante, a escolha de alguns saberes e de algumas práticas em detrimento de outras nos fornecem a visualização do processo de preparação e inclusão no mercado de trabalho competitivo a partir de certas escolhas: a presença das disciplinas técnicas e a carga excessiva de Física no currículo profissionalizante, assim como os projetos de empreendedorismo, são exemplos que definem uma diferença na formação técnica dos jovens. Assim, outra característica fundamental que surge a partir da implantação dos IFs são os **eixos tecnológicos**, que definem a formação profissionalizante.

Os eixos começaram a ser discutidos a partir de 2006, no entanto, foi através do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia⁸² e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁸³ que o ensino profissionalizante começou a ser classificado por saberes. Saberes que, como Foucault explicitou, possuem relação com um poder que estipula e estrutura determinadas verdades, nesse caso, verdades em torno do trabalho e, conseqüentemente, da formação profissionalizante para o acesso a um mercado específico.

Nessa rede que envolve saberes destinados ao ensino profissionalizante, corpos de alunos-técnicos e relações de poder que

⁸¹ Para mais, ver: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate.

⁸² “O catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual. Configurado, deste modo, na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em determinado eixo tecnológico e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade” (BRASIL, 2010a, p. 8).

⁸³ “Parecer nº 03 de 26 de janeiro de 2012, homologado pelo Ministro da Educação, o que possibilitou, enfim, a publicação da Resolução CNE/ CEB nº 04 de 06 de junho de 2012, que trata da atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos [...] Dessa forma, a versão 2012 do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, e constitui-se em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no país” (BRASIL, 2012). Para mais, ver: pronatec.mec.gov.br

constituem o ensino profissionalizante, criam um local específico e possível para o acesso aos segmentos tecnológicos, profissionais e econômicos, isto é, os IFs. Assim, é possível afirmar que o grande saber do ensino profissionalizante é a tecnologia e suas possibilidades de transformação do mundo.

Os eixos tecnológicos apresentados na documentação nos mostram quais são as possibilidades em voga que organizam a atuação gestora dos IFs: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer. (BRASIL, 2012)

Em cada um dos 13 eixos existe uma gama infinita de cursos superiores de tecnologia e de cursos técnicos de nível médio a eles vinculados, de modo que o projeto político pedagógico de cada IF concede grande importância às matrizes tecnológicas, levando também em consideração as condições de cada região em que o IF é implantado.

Assim, visualizamos essa nova instituição destinada ao ensino profissionalizante no país através de seus processos formativos e das narrativas que sustentam a inclusão de um empreendedor no mercado de trabalho de concorrência, bem como também nos afirmam que esse empreendedor deve ir além do aspecto profissional. Tudo isto nos mostra que cada um de nós, com todas as nossas diferenças, podemos e devemos ser empreendedores.

3.2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: programas, ações e alternativas para a inclusão escolar

A inclusão escolar é a grande premissa para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os objetivos de inclusão

escolar e social fizeram-se presentes na legislação que implantou essa instituição. Essa premissa indica que os IFs deverão ser uma instituição da inclusão, sobretudo da diferença econômica. Desse modo, em complementaridade a lei de criação dos IFs (BRASIL, 2008b), surge um conjunto de programas e ações organizado pela Setec/MEC e baseados nas políticas de inclusão anteriores à criação dos IFs.⁸⁴ Contudo, com os IFs esse conjunto de ações recebe outros significados. Esse conjunto de programas e ações, nos IFs, garante a inclusão educacional de uma enorme e diversa população dirigida à perspectiva profissionalizante. A documentação analisada nessa tese demonstra o grande investimento do Estado brasileiro, tanto para que os IFs se destaquem como instituição de grande sucesso educacional, como para realizar os projetos de inclusão educacional e social da população brasileira. Dentre os programas e ações encontra-se também o projeto de crescimento dos próprios IFs, novos financiamentos e a ampliação da Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec)⁸⁵. Segundo a narrativa oficial:

O Ministério da Educação, atuando pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), promoverá a consecução desses objetivos por intermédio de uma série de subprogramas, projetos e ações. Entre estes, merece destaque a terceira fase do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), pela qual os 38 Institutos Federais de EPCT receberão 208 novos campi até 2014 – atingindo o patamar de 600 unidades escolares e capacidade de atendimento direto a mais de 600 mil estudantes, em todo o país. Também digna de nota será a oferta de novos financiamentos oferecidos pelo programa *Brasil Profissionalizado* para que as 27 Unidades da Federação promovam a construção, reforma, equipagem e ampliação de suas redes de EPT. Outra ação importante é a ampliação da Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), programa de EPT a distância que – com 534 pólos instalados em 27 Unidades da Federação – já beneficiou 34 mil brasileiros (BRASIL, 2011d, p. 5-6)⁸⁶.

⁸⁴ Decreto nº 5.840/2006 e Decreto nº 6.301/2007.

⁸⁵ Em 2007 foi criada a Rede de Escola Técnicas Aberta do Brasil (e-Tec) pelo Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007. Entretanto, esta rede começou a funcionar a partir de 2008 com a criação do IFs. A Rede e-Tec Brasil foi reformulada pelo Decreto nº 7.589/2011.

⁸⁶ Guia PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) de Cursos FIC (Formação Inicial e Continuada).

Uma parte significativa desses programas e ações abarcados pelos IFs nasceu em momentos anteriores à criação dos IFs. Entretanto, a partir do surgimento dos IFs, os programas de inclusão passaram a fazer parte da oferta dessa instituição. Nesse sentido, é possível perceber um investimento massivo no ensino profissionalizante. Através da análise dos documentos que compõem o conjunto de programas e ações do ensino profissionalizante é possível afirmar que as novas leis, decretos e outros documentos surgem com o objetivo de transformar os IFs na instituição de acolhimento da diferença social e econômica, por meio da profissionalização. A documentação oficial evidencia um conjunto de aspectos considerado importantes pelo governo, para a inclusão da diferença:

A Educação Profissional e Tecnológica tem pelo menos duas dimensões importantes, que são a dimensão da inclusão e também a da emancipação, na medida em que não apenas inclui a pessoa numa sociedade desigual, o que é insuficiente, mas lhe dá as ferramentas necessárias para que ela construa o seu itinerário de vida e possa se emancipar e se constituir como cidadã. (PACHECO, 2011, p. 5).

Aparece na documentação uma noção de emancipação que, na narrativa oficial, deverá ser o resultado do processo de inclusão. A inclusão, por meio da Educação Profissional e Tecnológica, fornece as “ferramentas necessárias” para que a pessoa seja responsável pela sua própria empregabilidade, que ela se torne empresário e gestor de si e, assim, se emancipe e se constitua cidadã. Para que isso ocorra, é preciso que o aluno-técnico faça uso, de forma livre e autônoma, das ferramentas profissionalizantes que os IFs são capazes de fornecer. A partir da implantação dos programas e ações nos IFs, a Setec/MEC, reforçou o investimento do Estado na formação de trabalhadores para o mercado e, com isso, a ideia de que cada indivíduo é responsável por si mesmo, sendo responsável pelo desenvolvimento do seu capital humano, que será possível através do ensino profissionalizante.

Os programas e ações exaltam o acesso de determinadas populações nesta instituição pública de ensino profissionalizante de excelência. Há notadamente um projeto de ampliação massiva do acesso da população ao ensino formal, por meio da escolarização profissionalizante como meio de combate às desigualdades sociais. A nova população de “desvalidos” acolhida pelo Ensino Técnico, em sua modalidade profissionalizante, será atendida, sobretudo, não pelo ensino regular, mas pelos programas e ações oferecidos pelos IFs. Os novos “desvalidos” precisam também fazer parte da composição de um país preocupado com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Isso é ressaltado na documentação que descreve os IFs como política pública de inclusão social:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que os Institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública. (PACHECO, 2013, p. 13)⁸⁷

Em um passado mais distante o público que compunha o ensino profissional eram os órfãos e desvalidos, inseridos compulsoriamente em instituições de aprendizagem para o trabalho. A partir do surgimento das Escolas Técnicas, nos anos de 1960 e 1970, o Ensino Técnico, com o apoio das empresas, atendia os pobres e filhos das classe menos favorecidas, ainda que houvesse outro público em busca de um ensino de qualidade. Na configuração atual, isto é, já com IFs, o público atendido pelo ensino profissionalizante é composto por uma diversidade nunca antes observada nas instituições de ensino. Além do jovem atendido pelo ensino médio

⁸⁷ Para mais, ver: Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica, documento que apresenta as mudanças educacionais e suas justificativas em torno de programas vinculados à educação profissional e tecnológica.

integrado ao técnico, pelo ensino superior e pós-graduação, há uma população de “novos desvalidos” atendidos por todas as outras modalidades, programas e ações. Dentre os programas que atendem essa massa populacional de novos “desvalidos” encontram-se o Ensino de Jovens e Adultos – EJA; o ensino profissionalizante ofertado à distância; os cursos de formação superior de tecnologia e, sobretudo, os cursos de capacitação de trabalhadores.

Com a introdução do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) o ensino profissionalizante passa a ofertar também uma modalidade referente à Educação Básica. Os dados informados pela Setec/MEC explicam a implantação do EJA no ensino profissionalizante:

O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios; PNAD divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA (PROGRAMA, 2014).

O PROEJA nos IFs é oferecido da seguinte forma:

- 1 - Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006).

Outro programa responsável pela inclusão de determinada população no ensino profissionalizante está relacionado com a política de educação a distância. O programa responsável pelo ensino a distância nos IFs foi implantado com a nomenclatura de Rede e-Tec Brasil em 2007, sendo posteriormente reformulado pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Esta rede de ensino a distância tem o objetivo de abarcar um conjunto monumental de cursos de formação, com uma oferta de vagas astronômica, visando os eventos esportivos que ocorrerão no Brasil a partir do ano de 2014.

A Rede e-Tec Brasil, que faz parte das ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) e oferece gratuitamente cursos técnicos na modalidade a distância, gerará 150 mil vagas em 2012. A informação é da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, que também prevê a abertura de cursos de idiomas no âmbito do programa, com vistas aos grandes eventos esportivos que o país receberá nos próximos anos. Além disso, a quantidade de pólos será aumentada dos atuais 543 para 800. Número que quase duplicou ao longo do ano passado, já que ao final de 2010 eram 291 em funcionamento. Mais de 75 mil brasileiros se matricularam em cursos técnicos na Rede e-Tec Brasil em 2011. A expectativa para o período era atender 50 mil estudantes. Dos 48 cursos ofertados, os mais procurados são, respectivamente, informática, administração e segurança do trabalho. (ENSINO, 2014).

As reformulações no ensino profissionalizante, a partir da inclusão de um número monumental de programas, demonstram o massivo investimento biopolítico em uma população de indivíduos sem recursos financeiros, desatendido pela educação básica tradicionalmente oferecida e sem formação para atender as demandas de mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Saraiva e Lopes (2011) ressaltam a relação estabelecida entre as políticas de inclusão e o Estado:

As políticas de inclusão são pensadas como ações estratégicas que visam no presente e, principalmente, em um futuro próximo, minimizarem os investimentos do Estado na população. A minimização dos investimentos não implica em enfraquecimento do Estado, mas sim em deslocamento de suas funções.

O atual investimento do Estado neoliberal privilegia outros investimentos diferentes daqueles do Estado de bem-estar: aumentar a circulação de pessoas, multiplicar a vigilância de uns sobre os outros, transformar cada indivíduo da população em um parceiro que o Estado pode contar nos processos de inclusão. Todos devem se responsabilizar pela inclusão. Qualquer um poderá estar nessa condição, em algum momento. Esse será um dos custos que teremos com a banalização da inclusão. (p. 19-20)

Os programas e ações ofertados pelo ensino profissionalizante podem ser tomados como características de constituição do jogo econômico do neoliberalismo e, conseqüentemente, uma tecnologia de governamentalidade. A inclusão na contemporaneidade simboliza um imperativo do neoliberalismo:

Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifiquem em curto e médio prazo. A promessa da mudança de *status* dentro de relações de consumo – uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta –, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. (LOPES, 2009, p. 167)

Os IFs foram criados com o objetivo de suprir uma parte importante do mercado profissional. Para isso, como já foi dito, torna-se necessário incluir uma parte significativa da população nos processos de formação profissionalizante. Isso se dá também através da oferta de cursos superiores realizado em menor tempo e com um currículo reduzido, além do

aprendizado virtual e do aperfeiçoamento profissional daqueles que não foram atendidos pelo ensino regular. Assim, como essa enorme multiplicidade de ofertas diferenciadas, pode lançar a pergunta sobre o que seria o IFs nesse contexto atual?

Outro programa de inclusão lançado recentemente foi o Programa Mulheres Mil⁸⁸. O objetivo do Programa Mulheres Mil é formar mulheres, através do ensino profissionalizante, nas áreas do “turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos” (BRASIL, 2011b). Segundo a narrativa governamental, o programa foi direcionado inicialmente para as mulheres em situação de extrema pobreza das regiões Norte e Nordeste do país, com a possibilidade de expansão do programa para outras regiões. O material de divulgação do Programa Mulheres Mil, elaborado pela Setec/MEC, anuncia:

O programa Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, especialmente **nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação**. O programa também contribui para o alcance das Metas do Milênio, promulgada pela ONU em 2000 e aprovada por 191 países. **Entre as metas estabelecidas estão a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental [...]** Por diversas circunstâncias, elas não conseguiram acesso à educação. Mas, com o programa, elas têm a oportunidade de voltar para a sala de aula, retomar os estudos e abrir perspectivas de futuro. O programa Mulheres Mil vai capacitar, até 2010, mil mulheres do Norte e Nordeste do Brasil. (MULHERES, 2014, grifos meus)⁸⁹

O Programa Mulheres Mil se apresenta como uma política social de inclusão das mulheres, se colocando como uma política para corrigir a desigualdade de gênero e suas consequências econômicas e sociais, além de afrontar a violência contra as mulheres e permitir-lhes o acesso à educação. É a primeira vez que a situação de “pobreza extrema” e da “fome”

⁸⁸ O Programa Mulheres Mil foi lançado pela Portaria do MEC nº 1.015, de 21 de julho de 2011.

⁸⁹ Para mais, ver: <http://mulheresmil.mec.gov.br/>.

são tomadas explicitamente como justificativas para a elaboração de uma política pública para os IFs.

Estruturado em três eixos – educação, cidadania e desenvolvimento sustentável – o programa possibilitará a inclusão social, por meio da oferta de formação focada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção no mundo o trabalho, para que essas mulheres consigam melhorar a qualidade de suas vidas e das de suas comunidades. (MULHERES, 2014)

Nesse programa é interessante notar o tipo de relação feita entre a inclusão social de mulheres, a sustentabilidade e a melhoria das comunidades. Quando se trata especificamente das mulheres, as políticas sociais relacionam as mulheres às comunidades, ligando-as a tarefa do cuidado para com os outros. Meyer e Klein (2013) discutiram a inclusão a partir da ‘feminização’ das políticas sociais:

Assim, o exercício de cuidar de si e dos outros implica a ‘feminização’ tanto de conhecimentos e práticas de promoção da inclusão quanto de instituições e sujeitos (profissionais e usuários) nelas implicados (e isso independe do sexo anatômico dos indivíduos envolvidos). Na medida em que assumimos que o gênero é um organizador do social e da cultura, tal feminização pode ser tomada como ‘um’ efeito importante do processo de generificação das políticas. (p. 14)

A vida das mulheres melhora e imediatamente a vida da comunidade também. Aparece também a noção de vulnerabilidade social relacionada às mulheres.

E é para expandir o horizonte de tantas brasileiras que o programa existe. Este trabalho está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo Federal, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra a mulher e acesso à educação. A proposta é oferecer cursos profissionalizantes e complementação de estudos, mas com um propósito além: “Não oferecemos apenas formação para o trabalho. É o resgate de vários tipos de situação de vulnerabilidade”, explica

o pró-reitor de Extensão do IFSul [...].(MULHERES MIL DO IFSUL, 2013)⁹⁰

Dito de outra maneira: “O Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e à renda”. (MULHERES, 2014).

Assim, os objetivos que apoiam a implantação desse programa nos IFs encontra-se relacionada às políticas de gênero, a profissionalização, elevação da escolaridade da população feminina e retirada das mulheres da situação de pobreza extrema. As narrativas sobre o “resgate” de uma população em situação de “vulnerabilidade social”, presentes na documentação, determinam lugares separados e específicos para atender as mulheres no ensino profissionalizante. No caso do Instituto Federal Sul Riograndense (IFSul), a educação profissionalizante das mulheres está dirigida as ocupações que mobilizam a ideia de cuidado, como funções de empregada doméstica e cuidadora de idosos. Esse exemplo remete a um conjunto de questionamentos sobre a formação profissional para mulheres pobres pelo Programa Mulheres Mil:

Um número significativo de mulheres que participa do programa vive em situação de vulnerabilidade social. Elas moram nas mais diversas regiões de Pelotas, possuem baixa escolaridade ou estão afastadas da escola há muito tempo. O instituto deu início, em outubro, a dois cursos: Cuidador de Idosos e Empregada Domestica, que reúnem, juntos, 58 participantes. São três aulas por semana. (MULHERES MIL DO IFSUL, 2013).

Além da pergunta, quem precisa ser governado?, realizada no Capítulo 2, quando tratei do ensino profissionalizante e das formas de governo, acrescenta-se agora a pergunta: quem precisa ser resgatado? Se os homens e jovens precisam ser governados, as mulheres

⁹⁰ Para mais, ver: Mulheres Mil do IFSUL e o resgate da autoestima: alunas são surpreendidas com Dia da Beleza.

precisam ser “resgatadas”. Assim, o Programa Mulheres Mil demarca o “resgate” social, econômico e, por que não dizer, também moral da população feminina baseado na narrativa da equidade, igualdade e combate à violência de gênero. Sobretudo, esse público feminino precisa tornar-se empregável.

O programa Mulheres Mil do Instituto Federal Sul Riograndense (IFSul) ofertou às alunas além dos dois cursos acima mencionados, uma ação denominada de “Dia da beleza”. Essa ação ganhou destaque na página web do IFSul. A ação ganhou contornos de um grande acontecimento. O título da matéria era “Mulheres Mil do IFSUL e o resgate da autoestima: alunas são surpreendidas com o Dia da Beleza”, conforme é possível notar abaixo:

[...] os coordenadores do programa tiveram a ideia de fazer uma surpresa para as alunas, proporcionando-lhes um momento diferente: um dia da beleza. Na última aula, quando chegaram à escola, as alunas foram recepcionadas por uma equipe de profissionais da área da beleza – todas voluntárias. Cabeleireiras, maquiadoras e esteticistas transformaram a sala de servidores do câmpus num grande salão de beleza. A missão delas era ensinar às mulheres alguns cuidados básicos com a aparência e promover algumas “mudanças” no visual. “Queremos mostrar para elas que todas têm uma beleza especial e todas são importantes, por isso estamos realizando essa surpresa”, conta [...] assistente social da Diretoria de Pesquisa e Extensão (Dirpex) do câmpus Pelotas. (MULHERES MIL NO IFSUL, 2013)⁹¹

O tema fundamental que direcionou a ação foi uma ideia de “autoestima” dessas mulheres que, por meio das políticas de inclusão e governo, serão formadas para ocuparem postos de trabalho ligados a uma ideia de feminino, isto é, o cuidado do outro. Assim, para melhor cuidarem dos outros, seja como cuidadoras de idosos ou como empregadas domésticas, precisam aprender a cuidar de si mesmas, com o objetivo de melhorarem o seu próprio capital humano.

⁹¹ Para mais, ver: Mulheres Mil do IFSUL e o resgate da autoestima: alunas são surpreendidas com Dia da Beleza.

O curso é todo estruturado de forma a promover a autonomia das participantes, criando-lhes oportunidades no mercado de trabalho para que consigam melhorar a condição de suas vidas, famílias e comunidades. “Nos cursos, juntamente com as disciplinas técnicas, elas são incentivadas a se valorizarem, a terem autoestima”, destaca a coordenadora de Ações Inclusivas do IFSul [...] (MULHERES MIL NO IFSUL, 2013)

Nesse caso, as transformações no corpo do aluno-técnico ultrapassam os conhecimentos técnicos. É necessário ser empregável, isto é, aprendendo as habilidades e competências “técnicas” do trabalho, mas também o cuidado com a aparência e o corpo. Todo esse investimento biopolítico se dá com o objetivo de que ocupem os postos de trabalho de empregadas domésticas e cuidadora de idosos. Para esse programa, as mulheres precisam ter “alguns cuidados básicos na aparência”, um corpo limpo, bonito, um rosto maquiado e um cabelo bem tratado, para poderem cuidar e servir.

A narrativa sobre o “aumento de autoestima” passa ser empregada também pelas alunas-técnicas, na medida em que se inserem na lógica profissionalizante dos programas. A formação profissionalizante, para um público específico, nesse caso as mulheres pobres, constitui uma fonte inesgotável de elaboração de políticas públicas, que nesse caso são chamadas de políticas de gênero. Entretanto, ao contrário do que é feito pelas políticas de gênero ancoradas nas teorizações feministas e nos estudos de gênero propriamente ditos, às mulheres, agora maquiadas e com cabelos bem cortados, é destinado um lugar que elas sempre ocuparam, isto é, o cuidado. Todavia, esse lugar do cuidado renasce quando tomado pelos cursos profissionalizantes. Na voz dessas mulheres:

“Antes, eu não gostava de me olhar no espelho; agora, gosto”. A afirmação é de uma dona de casa que pediu que não divulgássemos o seu nome. “Antes” do quê? De ela ter a chance de participar do programa Mulheres Mil, oferecido pelo câmpus Pelotas do IFSul. E o que a fez mudar de opinião? O que ela vem aprendendo nas aulas do programa. Desde que começou a fazer

um dos cursos, essa senhora de 50 anos de idade passou a se enxergar de uma outra forma. Descobriu que tem valor, que pode sonhar e melhorar de vida. “Aqui, me botam pra cima”, conta. (MULHERES MIL DO IFSUL, 2013)⁹²

Outra ação do Programa Mulheres Mil, implementada no Câmpus Alvorada, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), ofertou para 27 detentas da Penitenciária Feminina Madre Pelletier um curso de maquiagem cênica. Uma notícia no site do IFRS relatou:

Com os amigos e familiares na plateia, as alunas desfilaram no salão, maquiadas e penteadas por Pellenz [maquiador e hairstylist]. Na entrega dos certificados, todas as alunas receberam também um material sobre o curso, ilustrado com fotos das mesmas e uma mensagem que havia sido escrita por uma colega. (DETENTAS, 2014)⁹³

O curso profissionalizante de maquiagem cênica e artística oferecido pelo Programa Mulheres Mil do IFRS foi ofertado em parceria com outras instituições, tais como a Faculdade de Educação da UFRGS e a Superintendência dos Serviços Penitenciários. Também, nesse caso, apresentar-se fora do risco social significa incluir-se nas habilidades de saber administrar-se, empresariar-se e gerir a si mesmo. O curso profissionalizante de maquiagem cênica e artística oferecido para as mulheres detentas poderá representar o mesmo papel que os cursos de empregadas domésticas e cuidadoras de idosos, ou seja, cursos e saberes relacionados a uma ideia hegemônica de feminino são os saberes oferecidos para as mulheres.

A implementação das ações e cursos do Programa Mulheres Mil, tanto para as mulheres apenadas, como para as mulheres pobres, pelas duas instituições do Rio Grande do Sul, são exemplos das políticas

⁹² Para mais, ver: Mulheres Mil do IFSUL e o resgate da autoestima: alunas são surpreendidas com Dia da Beleza.

⁹³ Para mais, ver: Detentas do Madre Pelletier se formam em curso de maquiagem cênica.

específicas que, em primeiro lugar colocam as mulheres como os novos “desvalidos”, assim como no passado, para os desvalidos era oferecida uma educação técnica que os retirasse da situação de vulnerabilidade. Para o coordenador do IFRS:

[...] a efetivação do Mulheres Mil no sistema prisional, especificamente no Madre Pelletier, demonstrou ser uma experiência rica e necessária. "Rica porque movimentou o IFRS na busca de parcerias, algo que possibilitou atingir um público historicamente esquecido dos programas de educação profissional. Necessária porque potencializou, nas alunas e nos que se envolveram com o curso, elementos fundamentais de uma educação transformadora, como: respeito, solidariedade, qualidade profissional, entre outros", explica. (DETENTAS, 2013)⁹⁴

Essa discussão sobre a inclusão de mulheres apenas insere-se nas propostas de Educação prisional na contemporaneidade, pois integra a governamentalidade neoliberal, propondo a reinserção social de determinado público, assim como no caso das mulheres apenas, pois na lógica atual todos devem ser educados. (SARAIVA; LOPES, 2011)

A crescente discursividade acerca da importância de educar os presos parece ter como principal condição de emergência uma cisão entre o tipo de subjetividade que o sistema carcerário produz e o tipo de subjetividade adequada e desejável para viver na sociedade contemporânea. O sujeito passivo que se constitui na prisão estaria em descompasso com o empresário de si, capaz de gerir sua vida, de avaliar seus riscos e de tomar decisões com autonomia. A Educação prisional seria um instrumento da governamentalidade contemporânea, que faz da produção de sujeitos livres um imperativo que ressoa até mesmo na vida dos indivíduos em situação de reclusão. (SARAIVA; LOPES, 2011, p.30).

Para Saraiva e Lopes (2011), a Educação prisional é constituída e constituinte da racionalidade neoliberal. Os IFs, pautados pelas políticas públicas educacionais neoliberais e pelo empreendimento profissionalizante firma-se como a grande instituição capaz de preparar tecnicamente as

⁹⁴ Para mais, ver: Detentas do Madre Pelletier se formam em curso de maquiagem cênica.

diferentes populações para o mercado de trabalho, além de manter essa população dentro da lógica da empregabilidade, na medida em que oferece uma educação para toda a vida. O programa de educação de mulheres apenas pode ser tomado como um exemplo dos investimentos biopolíticos e dos governamentos contemporâneos:

Dessa forma, o uso excessivamente abrangente dos termos inclusão/exclusão serve tanto para apontarmos aqueles que estão sob medidas reeducativas e de normalização, como para apontarmos um leque de outros indivíduos que não se enquadram ou não possuem acesso a espaços considerados “bons, saudáveis e adequados” para todos, banalizando os conceitos e destituindo-os de força política. O investimento inicial deste texto em tentar esclarecer o conceito de exclusão e junto com ele o de inclusão, mais do que alertar sobre os usos demasiado frouxos dos mesmos, tem o objetivo de argumentar que os apenas brasileiros, embora vivam em situação de segregação da sociedade, não são excluídos do cuidado estatal. Eles estão inseridos dentro do sistema prisional, que se constitui parte importante da sociedade contemporânea. Na condição de reclusos, sofrem investimentos governamentais que visam à vigilância e ao controle maximizado de suas condutas para que possam, dentro do sistema em que estão incluídos, serem reinseridos na vida em sociedade.

Nesse sentido, reinserção social não deve ser lida como sinônimo de inclusão social. A reinserção pressupõe a capacidade dos sujeitos viverem em sociedade sem necessitar estar em regime de reclusão e tendo capacidade de prover suas necessidades de modo autônomo. Portanto, entendemos que é visando sua reinserção social, e não sua inclusão, que são construídas políticas voltadas para a educação dos reclusos. (SARAIVA; LOPES, 2011, p. 16).

Percebe-se a tentativa de inclusão de uma política de gênero no ensino profissionalizante, na medida em que a preocupação é especificamente com a escolarização e profissionalização das mulheres. A elaboração de programas específicos para mulheres, relacionados a uma biopolítica dirigida às mulheres, baseia-se nos índices estatísticos de pobreza e miséria, localizados em certas regiões do país, bem como na narrativa da inclusão das diferenças, nesse caso, inclusão das mulheres, população tratada como vulnerável e conseqüentemente fracassada no mercado do trabalho.

A biopolítica assim garante e assegura os emergentes mecanismos sutis de seguridade. A criação dos IFs e os programas e ações que o acompanham mostram que o ensino profissionalizante, assim como esse tipo de instituição, garantirá a segurança da população, ao menos naquilo que for relativo à empregabilidade, formação profissionalizante e “emancipação”.

Assim, a população vulnerável torna-se alvo específico do processo que se orienta pelo conhecimento dos dados estatísticos, habilitando o Estado, que governa para o mercado, a elaborar políticas e implantação de instituições que assegurem e garantam a normalização no ensino profissionalizante, ou ainda confirmam a máxima educativa de que para combater o desemprego é necessário mais educação: “No espectro da governamentalidade, a escola despontará, então, como um dos espaços privilegiados de criação, de aplicação e de difusão de técnicas pessoais sustentadas por jargões pedagogizantes específicos”. (AQUINO, 2013a, p.204).

Observamos que as mulheres, bem como a questão do acesso dos deficientes no ensino profissionalizante (Ação TEC NEP), constituem alvos específicos de atuação do poder estatal de governo, pois estas são as populações prioritárias que os dispositivos de seguridade devem abranger. A ação intitulada TEC NEP tem como objetivo inserir:

Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (PROGRAMA TEC NEP, 2013).

A ação TEC NEP é parte integrante do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁹⁵, que compreende a reforma realizada no ensino profissionalizante e possui a meta de oferecer 8 milhões

⁹⁵ O PRONATEC foi instituído pela Lei nº 12.513/2011 no dia 26 de outubro.

de vagas no Ensino Técnico para estudantes, trabalhadores e pessoas com deficiência⁹⁶. Os objetivos do PRONATEC são:

Expandir, interiorizar e democratizar a oferta presencial e a distância de Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC); fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da EPT; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação e qualificação profissional; estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de EPT. (BRASIL, 2011d, p. 5)

O PRONATEC (BRASIL, 2011c) e o PROEJA (BRASIL, 2006) oferecem bolsa-formação⁹⁷ para os alunos-técnicos ingressantes nesses programas, modelo exercido há bastante tempo no ensino profissionalizante para aqueles que não possuem condições financeiras de estudo. Outro programa que se faz importante ressaltar é o chamado Rede Certific, relativo à

[...] certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. Você que é profissional de música, construção civil, turismo e hospitalidade, eletroeletrônica ou pesca e não tem sua qualificação reconhecida, pode entrar em contato com uma das 37 escolas que oferecem a formação e conseguir o seu diploma. Os trabalhadores terão seus conhecimentos avaliados e também podem receber cursos para melhorar a sua formação. Não há custos e nem limites de vagas. (CERTIFICAÇÃO, 2013)⁹⁸

⁹⁶ Informação retirada do site da SETEC/MEC.

⁹⁷ A bolsa-formação foi instituída através do PRO-2011, lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. “Já a segunda novidade que o Pronatec apresenta é a criação da Bolsa-Formação, pela qual a União financiará a oferta – pela Rede Federal de EPCT, pelas redes estaduais e pelos Sistemas Nacionais de Aprendizagem – de cursos presenciais de EPT a pessoas de diversos perfis. Mesmo sem prever transferências em espécie, o programa permitirá que a União arque com todos os custos relacionados à oferta educacional, ao transporte, à alimentação e até aos materiais escolares utilizados pelos beneficiários. O programa permitirá, em suma, que a União financie a formação dos beneficiários, motivo pelo qual tem a denominação descritiva de Bolsa-Formação”. (BRASIL, 2011d, p.6)

⁹⁸ Para mais, ver: <http://certific.mec.gov.br/>

Outra importante característica dos programas e ações presentes nos documentos utilizados para análise dos IFs são os slogans de vocação empreendedorística, além da sugestão constante de que os IFs resolverão os problemas relacionados à falta de estudos e de emprego. Aquino alertou sobre isso:

Na esfera educacional, o jogo do *expert* dar-se-á especialmente por meio de um incansável trabalho de inculcação de ideais transcendentais que, repetidos à exaustão, se reduzirão a *slogans* do tipo: *o dever/direito de desenvolver-se; a construção de uma vida melhor; o aprender a aprender* etc. *Slogans* de vocação *empreendedorística* que a todos abarcarão, remetendo as existências escolares a um (auto)patrulhamento eterno e, por extensão, a um endividamento mais que voluntário: autoimpingido, autogerido e retroalimentador. (2013a, p. 205)

Considerando-se a maquinaria do ensino profissionalizante, também foi interessante pensar a seguinte questão: como é possível continuar governando jovens, em especial no caso do ensino médio integrado ao técnico, que possuem uma experimentação maior de tempo, de conhecimento e de técnicas que a grande maioria dos estudantes do país? Deleuze, talvez, possa nos ajudar a entender essa questão:

Muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira. (1992, p. 226).

Para Ball (2013, p. 150): “Estes jovens devem internalizar e assumir a responsabilidade pelas suas necessidades, na mesma medida em que suas histórias pessoais e suas condições sociais para a aprendizagem são eliminadas nesse processo”.

Para pensar essas questões é importante recorrer a algumas leituras que traçam a relação entre a educação e os processos que envolvem a

biopolítica. Gadelha (2009b) estabeleceu a relação entre biopolítica e educação a partir da obra do Foucault⁹⁹, esclarecendo que a temática educação é coadjuvante nos escritos de Michel Foucault. Gadelha (2009b), baseando-se em autores como Veiga-Neto e Gallo¹⁰⁰, relacionou a educação aos conceitos de Foucault a partir da noção de “sujeito”:

[...] em se tratando da educação, poder-se-ia falar dos modos através dos quais ela se agencia à questão ou ao problema da ‘subjetividade’: num primeiro caso, envolvendo-se em processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas; num segundo caso, em que a resistência ao poder entra em foco, dando-se por uma via ético-estética, pode-se pensar como ela, a educação, se encontra implicada na invenção de maneiras singulares de relação a si e com a alteridade. (GADELHA, 2009b, p. 173).

Gadelha (2009b) também salientou o vínculo entre a pedagogia e as instituições educacionais no contexto do processo de disciplinarização dos saberes, bem como afirmou que a mais importante dessas referências foi a norma:

Na medida em que a pedagogia, a educação e a escola operam aplicando, com maior ou menor autonomia, processos de conformação que especificam esse sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categorias que oscilam entre a normalidade e a anormalidade (como “ajustado” ou “desajustado”, “infradotado” ou “superdotado”, “motivado” ou “desmotivado”, e assim por diante – com todas as classificações psicopedagógicas,

⁹⁹ Aquino (2013b) em seu trabalho *A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico* contextualizou a difusão das ideias de Foucault nos estudos educacionais no Brasil. Aquino (2013b, p. 310) apontou: “[...] é possível obtermos um quadro razoavelmente nítido da gama de interesses temáticos dos estudiosos afiliados à abordagem foucaultiana no campo educacional, com destaque para a tópica da governamentalidade”.

¹⁰⁰ Sobre a educação: “Para Foucault, ela funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos. Para a pedagogia, a educação funciona para ‘transformar’ algo que estava desde sempre aí, isto é, dar o ‘acabamento’ em algo que já existia como potência e que estava à espera de ser realizado”. (p.19). Para mais, ver: GALLO, Silvio e VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. Foucault pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

médico-psiquiátricas, psicanalíticas e higienizantes aí implicadas), elas exerceriam uma normalização. (GADELHA, 2009b, p. 178)

Sobre a atuação da escola frente às propostas que envolvem uma biopolítica da população, Gadelha (2009b) afirma ainda:

[...] lembremos que a pedagogia, a educação e a escola foram e ainda são frequentemente acionadas, como elementos auxiliares, complementares e às vezes até mesmo essenciais, para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas que envolvam seja o esclarecimento, a prevenção e outros cuidados com a saúde das massas, particularmente, da população infanto-juvenil (campanhas de vacinação, de higiene bucal, programas de nutrição infantil, de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, educação física, etc.), seja a instrumentalização para o mundo do trabalho (ensino técnico e profissionalizante) e, ainda, políticas voltadas para a segurança pública (serviços de auxílio na regularização da documentação, educação física, educação moral e cívica, campanhas de prevenção ao uso de drogas, de desarmamento, etc.) (p. 180)

Os IFs surgem, assim, como a instituição que se torna referência e modelo, pois oferece uma educação de qualidade e gratuita, assim como visa disponibilizar emprego garantido, de modo que adentrar à formação profissionalizante em um IF acaba sendo uma escolha que deve conduzir ao sucesso. Com a expansão do acesso ao ensino profissionalizante, multiplicam-se e potencializam-se as narrativas governamentais que acompanham o ensino profissionalizante, exaltando as suas possibilidades formativas.

Em uma época em que se procura urgentemente razão para o funcionamento da escola na vida da população, porque não investir no trabalho e, conseqüentemente, na captura que o mercado exerce sobre cada um de nós, para salvar a educação e o ensino de sua atual carência de sentido?

Para tentar responder essa pergunta e fechar essa parte, fiquemos com as palavras de Ball:

Por fim, se juntarmos tudo isso, talvez o que estejamos testemunhando seja uma mudança epistemológica profunda, de um paradigma educacional moderno para um pós-moderno – deixando para trás o “autêntico” aprendiz moderno/de bem-estar, para criar um aprendiz sem profundidade, flexível, solitário, alerta e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de “sociabilidade”, o exemplo mais bem acabado de mercantilização do social. (2013, p.152)

3.3 O corpo na sociedade de controle e o aluno-técnico empreendedor

A visível mudança nos pressupostos destinados ao ensino profissionalizante partiu também de uma transformação na sociedade e nas suas tecnologias de poder. Não foi diferente para o ensino profissionalizante e para sua efetiva consolidação no sistema de ensino e produção de trabalhadores na sociedade de controle brasileira. A sobreposição de uma tecnologia de controle sobre a tecnologia disciplinar até então excelente formadora da mão de obra no país fez com que surgisse um corpo da sociedade de controle. O que diferencia esse corpo do anterior corpo disciplinar?

Gilles Deleuze, em seu ensaio de 1990, *Post scriptum sobre as sociedades de controle* (1992), descreveu as transformações da sociedade disciplinar, em especial a introdução de novas tecnologias de controle nas instituições e anunciou o esgotamento de um modelo disciplinar após a Segunda Guerra Mundial. Para Deleuze, os meios de confinamento entraram em crise, crise que condenou diferentes instituições: prisão, hospital, fábrica, escola, família e anunciou a instalação de novas forças: a sociedade de controle¹⁰¹.

O autor definiu assim a atualidade da sociedade e os seus processos de implementação: “[...] Os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem auto deformante

¹⁰¹ Para mais, ver: *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. In: DELEUZE (1992)

que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro [...]” (DELEUZE, 1992, p. 221).

Através da análise dos IFs é possível à aproximação de algumas características que foram discutidas no conceito de sociedade de controle, do tipo: “a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o *exame*” (1992, p. 221). Nos IFs temos os níveis e as modalidades de Ensino Técnico consideravelmente aumentados, ou seja, diferentes níveis que dão suporte a uma formação permanente, iniciadas dentro da escola tradicional. Além disso, observa-se a permanência de características oriundas da sociedade disciplinar. No entanto é possível concluir que a escola contemporânea está mais próxima da ideia de sociedade de controle.

Associo a sociedade de controle a um conceito que se destinou a análise da instituição escolar e a consequente pedagogização dos seus conhecimento:, a pedagogia do controle (CÉSAR, 2004).

Com a introdução da nova pedagogia do controle, os discursos escolares e não-escolares tornaram-se idênticos e assumiram uma mesma função, que pode ser compreendida em termos da produção do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal. (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 127)

O sujeito da pedagogia de controle enquadra-se no mercado de trabalho através das formulações destinadas ao ensino e, com isso, é convidado a participar da política neoliberal de formação de uma sociedade brasileira que se solidifica como sociedade empreendedora. As mudanças foram analisadas por Maria Rita de Assis César (2012):

As novas políticas dos anos noventa imprimiram sua marca por meio de uma profunda transformação da linguagem, isto é, através de um novo e paradoxal vocabulário em que a política se despolitiza, na medida em que o pensamento político se torna genérico e anódino, prometendo uma forma de inclusão social alheia à dinâmica dos conflitos sociais e em que ninguém perde nada e todos têm tudo a ganhar, não respeitando mais os limites

estabelecidos na modernidade entre direita e esquerda. As fronteiras da linguagem, que no passado recente explicitavam uma posição política e subjetiva diante do mundo, foram superadas, deixaram de atribuir e conferir significados sociais e individuais, na medida em que, agora, cada palavra pronunciada pode fazer parte de qualquer posicionamento diante dos acontecimentos sociais. Essa nova forma de relação com a linguagem, sua desterritorialização, representa a possibilidade de que se possa estar em qualquer lugar ou em qualquer ponto do universo, contanto que se esteja conectado e seguindo as novas regras sociais estabelecidas para que se evite o conflito. A nova forma de ação política é o consenso, isto é, a ausência de conflito, e tudo isso é bem demarcado no nível da linguagem. (p.236)

César (2004) analisou um conjunto de reformulações das políticas educacionais no país, que foram iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Estas transformações foram ampliadas e propostas de forma maciça no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), apresentando-se como exemplo do conceito de pedagogia do controle. Este exemplo também está presente nas publicações da Setec/MEC:

Nosso país, a partir do Governo Lula, vem enfrentando estas questões e adotando importantes iniciativas na área educacional, cujos resultados, a médio e longo prazo, acontecerão. Estes, contudo, demandam uma geração inteira para se fazerem sentir. Devem os educadores e a sociedade apenas aguardar as consequências destas iniciativas? Parece-nos que não.

Embora os indicadores apontem para avanços importantes a partir das políticas de inclusão, distribuição de renda e investimentos em educação, a herança secular deve ser enfrentada por políticas que envolvam a escola e sejam focadas no seu público alvo, ou seja, pais e alunos.

As escolas públicas, além da parte pedagógica, deveriam ter uma coordenação de políticas sociais, responsável pela articulação entre os membros da comunidade escolar e as políticas públicas de saúde, habitação, saneamento, etc. Também de medidas em andamento promovidas pelo governo, como melhoria da merenda escolar, turno inverso e transporte. Isso passa diretamente pela estruturação dos serviços sociais dentro das instituições escolares, os quais devem englobar também ações de formação política, cultural, desportiva, bem como ações de extensão, de atenção e cuidado com a saúde dos educandos e educadores, além de encaminhamento dos educandos a oportunidades de inclusão sociolaboral. A comunidade escolar deve ser vista como um todo. Por isso, as escolas devem compreender a educação dos pais de seus alunos como parte de suas tarefas, encaminhando-os para a alfabetização, escolarização e profissionalização. É necessário ter conhecimento da situação de cada família e tomar todas as medidas no sentido de prover soluções aos problemas

socioeconômicos que impedem o educando de ter um bom desempenho. (PACHECO, 2013)¹⁰²

Quando observamos as políticas educacionais e as suas narrativas em torno do que é a escola, a educação e, no caso desta tese, o ensino profissionalizante, é possível perceber aspectos já conhecidos, como o cuidado do Estado com o povo, a preocupação do Estado com a formação do povo, o investimento nas instituições, escola e família como solução para os problemas socioeconômicos. No entanto, aparece cada vez mais a inclusão de diferentes níveis, populações, aspectos ligados à vida da população e, com isso, um investimento nas políticas sociais e nos movimentos sociais que ganharam um destaque a partir do governo Lula. Para Maria Rita César (2004, p. 153):

Na “pedagogia do controle” não só as normas e valores morais são pedagogizadas e escolarizadas, mas também todo e qualquer aspecto da vida. A radical pedagogização da vida implica na pedagogização do discurso moral, ao contrário de uma moral que se “aprendia” nas práticas e nas instituições sociais, entre elas a escola disciplinar; na “pedagogia do controle”, por outro lado, rigorosamente tudo será pedagogizado.

A gestão da vida pelo Estado iniciou-se nas reformulações políticas educacionais dos anos 90, como demonstrou César (2004). Na atualidade, é possível perceber diferenças nas reformulações políticas educacionais? César (2010) ajuda a pensar esta questão:

Tais reformas provocaram mudanças profundas na instituição escolar, tanto do ponto de vista das políticas de ensino como no cotidiano da instituição, criando novos significados e ressignificando velhos dispositivos educacionais. Apesar destas transformações, as reformas não extinguiram a escola; ao contrário, surpreendentemente, em uma era de enfraquecimento do Estado, reafirmou-se a importância da escola no mundo contemporâneo. No discurso oficial, a escola permaneceu no epicentro dos processos de sujeição de crianças e jovens,

¹⁰² Para mais, ver: A escola como mobilizadora nacional.

estendendo-se agora também aos adultos, na medida em que o processo educacional se tornou contínuo e permanente. Contudo, uma leitura mais atenta do discurso contemporâneo sobre a educação demonstra que o conceito de educação institucionalizada transformou-se brutalmente. (p. 233)

Deleuze anunciou: “[...] Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições [...] Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”(1992, p. 220). Algumas das características descritas por Deleuze para a sociedade de controle podem ser encontradas em proposições presentes nos textos de Michel Foucault, principalmente nas discussões sobre o neoliberalismo¹⁰³. Sobre as multiplicidades na arte liberal de governar, Foucault definiu:

Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas “empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade. (2008a, p. 203).

Um dos traços da sociedade de controle e do mercado neoliberal dentro da educação é a inserção da empresa na instituição escolar. A empresa surgiu em substituição à fábrica e impôs uma constante modulação para cada posição dentro desse local. Além disso, ela “[...] introduz o tempo todo uma rivalidade inextinguível como a emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo [...]”. (DELEUZE, 1992, p. 221).

Gustavo Chirolla (2010) em seu artigo *El homoeconomicus neoliberal en la emergencia de la sociedad de control. Seguridad y modulación de Foucault a Deleuze*, aproximou a discussão sobre a

¹⁰³ Castro-Gómez (2010) trata dessas questões no capítulo intitulado *Las sociedades Del control* (p.212-228), que compõe o seu livro *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*.

sociedade de seguridade (Foucault) da sociedade de controle (Deleuze). Para isso, discutiu como a população apresentada por Foucault através dos dispositivos de seguridade se aproximou de um dispositivo modulador, característica apresentada por Deleuze em torno das sociedades de controle. Chirolla (2010, p. 164) estabeleceu essas relações da seguinte forma:

Estos son, pues, los aspectos de la gubernamentalidad neoliberal que nos interesaba indicar aquí: la sociedad de la empresa regulada por la dinámica de la competencia, el modelo de la empresa generalizado en todas las esferas de la vida, y finalmente la teoría del capital humano como tecnología del yo. “Una economía hecha de unidades-empresas, una sociedad hecha de unidades-empresas”, esa es precisamente la sociedad que Deleuze denominó sociedad de control, y el dispositivo modulador podría entenderse dentro del marco más general del dispositivo gubernamental del neoliberalismo.

Outra característica da sociedade de controle que se faz importante para pensar a escola é o destino dado à formação, isto é, a de uma qualificação técnica interminável: “Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (DELEUZE, 1992, p. 221). Essa característica, portanto, acaba destinando à escola e às políticas de ensino e educação no país, para um fim, o empresarial. Chirolla (2010) também discutiu que através do modelo da empresa foi possível perceber os espaços dos dispositivos de controle e, assim, compará-los aos dispositivos de seguridade propostos por Foucault. O autor se referiu aos dispositivos nestas palavras:

Este espacio abierto, difuso y etéreo es, pues, también como en los dispositivos de seguridad, un *medio de circulación*. La empresa “encarna” la producción en red del capitalismo globalizado así como su organización y jerarquización; se da en ella la coexistencia de redes flexibles, de conexiones múltiples y heterogéneas, y la existencia de jerarquías arborescentes; por un lado, redes o diagramas immanentes, y por otro, planes de organización y de desarrollo. (p. 156).

Através das características da sociedade de controle, a formação interminável e a inserção da empresa em todos os níveis da vida, é possível

a visualização em torno dos aspectos que envolvem o ensino profissionalizante através de sua trajetória “histórica”. A questão empresarial dentro do ensino foi parte fundamental para o sucesso de projetos educacionais destinados ao ensino profissionalizante, assim como fundamentação para a formação, cada vez mais abrangente de alunos-técnicos ou corpos da sociedade de controle.

O Ensino Técnico esteve atrelado ao trabalho e suas produções. Conforme as modificações na história foi possível apontar o tipo de trabalhador que o Estado desejava através de suas políticas sobre formação profissional. Hoje, de forma diferente entende-se que o trabalho que se destina ao profissional técnico é da ordem de um mercado e de uma sujeição constante em busca do tornar-se empregável e sentir-se incluído nas demandas atuais, demandas que envolvem o que nos constitui como empreendedores da vida.

Através da arte de governar, o indivíduo converteu-se em um empresário de si mesmo, assim como aprendeu a gerir os perigos que a vida reserva, assumindo e conquistando um mercado. Cabe salientar que o modelo da empresa pode ser um modelo aplicado às formas de relação social. O ensino profissionalizante e sua instituição, os Institutos Federais, tornam-se responsáveis também pela formação de uma sociedade brasileira.

Segundo Deleuze (1992), as sociedades de controle operam por meio de uma modulação da conduta dos sujeitos e não mais pela disciplina. A disciplina foi determinada inclusive pela proliferação das instituições disciplinares que, na sociedade de controle, encontra-se em crise. As constantes reformulações que o ensino profissionalizante sofreu ao longo de sua constituição dão entrada para a instituição e a rede de visibilidades que é responsável pela formação de corpos na sociedade de controle. O surgimento dos IFs baseia-se na tentativa de consolidação de uma instituição escolar responsável pela constante formação de corpos empreendedores.

Desse modo, percebe-se também que o controle, ou as modulações da conduta, se dão através de uma autorregulação do sujeito proposta pelo meio em que vive. Para Santiago Castro-Gómez: “[...] la ‘vida’ que movilizan

las tecnologías neoliberales de gobierno no tiene carácter biológico sino *ético*. Foucault muestra que el objetivo de las tecnologías neoliberales de gobierno es la *autorregulación* de los sujetos”. (2010, p. 224).

A partir do surgimento da sociedade de controle podemos apontar uma proliferação das instituições terapêuticas e suas fórmulas, proliferação da literatura de autoajuda, por exemplo, que auxilia no suporte da superação dos que não atingiram um bom conhecimento de si e, conseqüentemente, não souberam gerir seu capital humano.

A autoajuda é inteiramente mercantilizada, na forma de livros e *softwares*, e por meio do trabalho de instrutores para a vida: conselheiros, terapeutas e vários outros tipos de mentores. Poderemos nos autoajudar no limite de nossas competências e depois “adquirir” expertise ou assistência com o intuito de sabermos como agir melhor sobre nós mesmos. Esta seria a aplicação produtiva de habilidades para nossa própria subjetivação, por meio da liberdade de autodeterminação. Isso presume uma forma ampliada de flexibilidade, ou de reconstrução, na medida em que escolhemos quem queremos ser e vir a ser, em um projeto infinito de autorreflexão e autoatualização. (BALL, 2013, p.151).

A liberdade de autodeterminação é parte integrante dos processos de governo de si na atualidade. Castro-Gómez (2010) também ressaltou a ideia presente no curso *Nascimento da Biopolítica* (2008a) sobre a necessidade de liberdade dos sujeitos. Para ele, a liberdade é a condição de possibilidade para a adesão do indivíduo à lógica da empresa, o controle só existe através da liberdade.

Todos os indivíduos, inclusive aqueles que fogem momentaneamente à norma, tem a capacidade de incrementar seu capital humano, ou seja, assumir quem é capaz de governar-se a si mesmo e obter o controle de suas vidas. Desse modo, podemos pensar a biopolítica imbricada nos processos de governo de si mesmo: “[...] Biopolítica, en este caso, significa gobierno de sí mismo conforme a criterios económicos” (CASTRO-GOMEZ, 2010, p. 225).

Nas sociedades de controle a importância do “imaterial” para a economia é fundamental. Segundo Deleuze: “Informam-nos que as empresas

têm uma alma, o que é efetivamente a notícia mais terrificante do mundo” (1992, p. 224). Existe um investimento em bens que fazem parte de um mundo imaterial, como na beleza, no amor, na espiritualidade, na inteligência. No entanto, esses bens obtêm tanta força quanto os de ordem material, em busca de manter e aumentar as possibilidades de inclusão e permanência na economia de mercado. A empresa não tem uma materialidade concreta como a fábrica: “[...] a empresa é uma alma, um gás [...]” (DELEUZE, 1992, p. 221). Ou, ainda, nas palavras de Lopes:

Movimentamo-nos da escola (obrigatória e fortemente constituída por práticas típicas de uma sociedade disciplinar) para a empresa (cada vez mais constituída por práticas de controle e menos marcada por práticas disciplinares, como era o caso da fábrica, onde colocam-se em movimento muitos *mecanismos educadores*. [...]) Os *mecanismos educadores* integram maquinarias diferenciadas, não possuem necessariamente uma relação entre mecanismos, mas obrigatoriamente possuem ligação com a forma de vida que os criam como uma necessidade na educação das pessoas. É fundamental que aprendamos nesses movimentos o necessário para que possamos garantir, por nós mesmos, as condições para estarmos e para permanecermos dentro de redes produtivas que se mantêm sob uma base de trabalho seja material, seja imaterial. (2009, p. 156).

Deleuze anunciou transformações nas técnicas das antigas sociedades, a de soberania e a disciplinar, demonstrando o surgimento de novos regimes de verdade: “No *regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação continuada, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade [...]” (DELEUZE, 1992, p. 225).

A característica comum entre o conceito de sociedade de controle e biopolítica é que na sociedade de controle não existe nada que se encontre fora do mercado, nessa sociedade existe a possibilidade de múltiplos mercados, ou seja, “el control se desterritorializa y se moleculariza” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 219). E na biopolítica o mercado é um dos

principais agentes reguladores, como é possível perceber nas palavras de Lopes:

A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. Por sua vez, Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc. (2009, p. 155)

Desse modo, torna-se possível aproximar conceitos de Michel Foucault, elaborados nos seus escritos do final dos anos de 1970, como governamentalidade, biopolítica e neoliberalismo, com o conceito de Deleuze de sociedade de controle. Foi possível demonstrar que Deleuze (1992), sobretudo em seu ensaio *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*, anunciou as condições de possibilidade do exercício de um governo biopolítico neoliberal das populações, explorado nos cursos de Michel Foucault no *Collège de France*.

[...] em uma palavra, o conceito deleuziano de sociedade de controle ressaltou uma vez mais a centralidade dos fenômenos vitais da população como alvo constante e insistente de investimentos, produções e controles que, na maioria das vezes, são inclusive desejados pelos próprios cidadãos, aspecto que chamou a atenção de vários pensadores contemporâneos para o conceito foucaultiano de biopolítica, ao mesmo tempo em que ofereceu condições para sua apropriação e transformação. [...] (DUARTE, 2010, p. 207).

A biopolítica marcou o início do processo de escolarização que aconteceu na emergência da razão de Estado, com os mecanismos disciplinares, ampliando-se no contexto da gestão governamental, através dos mecanismos propostos pelo neoliberalismo, conforme afirma Lopes:

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. (2009, p. 155)

Interessou-me também pensar as possíveis mudanças nos dispositivos para a implantação daquilo que se destina a educação. Desse modo, a partir de uma análise da obra foucaultiana, foi possível observar que diferentes dispositivos produziram efeitos distintos em recortes históricos específicos. Faz-se importante ressaltar as continuidades e permanências de alguns desses dispositivos.

A mudança é imanente a cada dispositivo. Assim, o “dispositivo da soberania” em sua expansão social estabeleceu as condições para o aparecimento do “dispositivo disciplinar”, e sua atualização produziu por sua vez condições para o novo “dispositivo de seguridade”. Por isso, Foucault fala não em termos de apagamento ou abandono de um dispositivo por outro, mas de ênfases e articulações múltiplas e móveis ou de superposições entre uns e outros [...] veremos que a emergência das tradições pedagógicas modernas (as pedagogias modernas) não significou nem o esquecimento da Didática, nem o apagamento das práticas disciplinares. Pelo contrário, e seguindo essa perspectiva de Foucault, uma consequência do aparecimento da arte liberal de governar (e de educar, digo eu). (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 150)

Para pensar os IFs como proposta de instituição escolar no mundo contemporâneo foi preciso compor a gama de estratégias políticas, conceituadas por Foucault, em torno da governamentalidade biopolítica neoliberal. Castro-Gómez definiu a “arte” dessa governamentalidade e a atualidade da questão:

El “arte” de la gubernamentalidad liberal radica, precisamente, en su capacidad de producir unas esferas de exterioridad que es necesario *defender* frente a la intervención del Estado. Se trata, pues, de una arte que en lugar de producir al Estado como

instrumento único para “defender la sociedad”, genera tres dominios (la población, la sociedad civil y el mercado) que ahora deben ser defendidos *del Estado*. Pero la forma de defender esas esferas no es dejándolas sin gobernar en absoluto, sino *interviniéndolas* regulatoriamente. (2010, p. 162).

Utilizando-me de uma abordagem em torno de conceitos que tem uma relação intrínseca com o mercado e, conseqüentemente, com o ensino profissionalizante no país, parti da problematização da lógica do empreendedorismo de si:

[...] a disseminação dessa cultura (empreendedora), sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria decisivo e bom não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade [...] (GADELHA, 2009a, p. 181).

O aluno-técnico do ensino profissionalizante e da sociedade de controle é um empresário de si mesmo, porque através da lógica política do empresariamento, o aluno-técnico tem acesso às políticas de formação e ao mercado de trabalho: “A produção dos empresários de si é elemento fundamental da produção da liberdade de mercado. Produzir empresários de si significa produzir sujeitos que desejem e possam entrar no jogo da mercantilização da vida”. (CRUZ; SARAIVA, 2012, p.39).

O empreendedorismo é um aspecto presente também nas sociedades de controle. Para compreender como o indivíduo se transforma em empresário de si mesmo é importante compreender o que Foucault descreveu sobre a teoria do capital humano. Chirolla (2010) apresentou uma explicação em torno desta categoria:

Durante la década de los sessenta, Theodore William Schultz y Gary Becker publican una serie de artículos con los cuales se inaugura la investigación sobre el capital humano. Lo entienden

como un conjunto de aptitudes e idoneidades físicas y psicológicas que habrá de convertirse una fuente de ingresos, y que está compuesto tanto de elementos innatos como adquiridos. Retomando la definición de ingreso formulada por Irving Fisher a comienzos del siglo XX, los neoliberales establecen una correlación entre ingreso y capital: un ingreso es el rendimiento de un capital; un capital es toda fuente de ingreso. En este sentido el conjunto de aptitudes e idoneidades de un individuo constituye su capital humano; un capital, entonces, que produce un flujo de salarios. (p. 162).

Desse modo, existe a possibilidade de pensar que os Institutos Federais foram criados para sustentar um mercado profissionalizante que se encontra vinculado ao progresso econômico e social do país. É possível afirmar que os IFs fazem parte de uma versão do projeto de produção de empreendedores de si que desejam permanecer em uma rede de produção e consumo? Lopes (2009) esclareceu:

É o desejo que faz com que ninguém fique de fora; é ele que mobiliza os jogadores a quererem que seus pares continuem jogando. Não se trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro. Para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada. Para isso, as ações do Estado, quando esse opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo. (p. 156)

3.4 A Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Talvez a Educação Física, sobretudo a escolar, necessite refletir sobre sua adesão cega a modismos do deus mercado. Sobre sua ingenuidade e omissão frente à indústria do corpo. Sobre os fatalismos biológicos de fases de desenvolvimento e de faixas etárias determinando o que se ensina em uma aula de Educação Física na escola. (SOARES, 2006a, p. 121).

Complementando a citação que abre a discussão sobre a Educação Física nos Institutos Federais, eu diria que talvez a Educação Física precisasse se utilizar mais de suas técnicas para transgredir o mercado. É sobre essa aposta, a de uma tecnicidade própria e ao mesmo tempo produtiva, que constitui a Educação Física no ensino profissionalizante, que precisamos refletir e, porque não, utilizá-la para os questionamentos que rondam a atualidade de um governo que nos atinge constantemente.

O questionamento sobre a Educação Física do Ensino Técnico deve inscrever-se já na constituição desse ensino, regulamentada pela legislação nacional (LDB), que apresenta as características que formaram a Educação Física como área de conhecimento e disciplina curricular do ensino médio e do Ensino Técnico em suas diferentes versões, profissional e profissionalizante. É justamente como disciplina curricular do Ensino Médio integrado ao ensino técnico que a Educação Física pode tornar-se um espaço que tensiona as matrizes formativas e empreendedoras do ensino profissionalizante na atualidade, discussão que será ampliada na segunda parte dessa tese.

A Educação Física no Ensino Técnico surgiu como disciplina curricular obrigatória na década de 1940, através de legislação específica sobre esse ensino.¹⁰⁴ Nas escolas, a Educação Física surgiu e permaneceu como disciplina curricular obrigatória a partir de 1930. Já para pensar a Educação Física escolar na atualidade, utilizei-me das propostas compreendidas na legislação nacional sobre o Ensino Médio.¹⁰⁵

A Educação Física no Ensino Técnico integra as práticas curriculares do Ensino Médio e está presente nas escolas destinadas ao ensino profissionalizante porque faz parte do núcleo comum de disciplinas do Ensino Médio. O Ensino Médio nos IFs serve como base para o ensino

¹⁰⁴ Leis orgânicas sobre o Ensino Industrial, Comercial e Agrícola.

¹⁰⁵ A legislação nacional que utilizo para a discussão sobre a Educação Física na escola e nos IFs é composta pela LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Médio de 2000 e pelas PCNEM (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de 2006.

profissionalizante, pois fornece a formação geral, ao passo que o ensino profissionalizante assume um caráter complementar na formação do aluno-técnico que opta pela modalidade de Ensino Médio integrado ao ensino técnico. A Educação Física é parte constituinte da formação geral oferecida aos alunos-técnicos, sendo aplicada, obrigatoriamente, durante pelo menos três anos de formação e com duas horas-aula por semana.

A Educação Física aparece redigida na LDB no Art. 26:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; VI – que tenha prole. (BRASIL, 1996)

Já o Art. 27 da LDB descreve as diretrizes dos conteúdos curriculares e inclui a Educação Física sob outra forma, como: “IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”. (BRASIL, 1996) Por sua vez, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) do Ensino Médio a Educação Física aparece vinculada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Integram essa área as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Informática e Educação Física. Os PCNs ainda sistematizam os conteúdos em outras áreas, como Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, e Ciências Humanas e suas tecnologias. A organização das áreas pelos PCNs forma uma base comum nacional.

Os discentes da Educação Física no ensino profissionalizante são os alunos-técnicos do Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Mesmo com as constantes mudanças nos níveis e modalidades do ensino profissionalizante nos IFs, a disciplina de Educação Física compõe o nível que abrange a formação do Ensino Médio integrado ao ensino técnico. A exceção encontra-

se em cursos do PROEJA, que não funcionam no período noturno e cursos de tecnologias da área propostos em alguns campi dos IFs.

A descrição da Educação Física nos PCNs difere de outras disciplinas, pois não existe uma sistematização dos conteúdos propostos pela legislação. Nos PCNs encontra-se também uma discussão sobre a história da Educação Física e suas características, além de uma crítica às dimensões que o esporte como conteúdo da Educação Física escolar assumiu nos processos de esportivização e treinamento, tendo como parâmetro a constatação da evasão das aulas de Educação Física pelos alunos do Ensino Médio (BRASIL, 2000). Os PCNs, dessa forma, ressaltam que o professor de Educação Física deve recuperar seu antigo prestígio (2000, p. 35). E é neste contexto que os PCNs do Ensino Médio sugerem uma alternativa para a Educação Física, que a partir de agora deve se inserir no âmbito das discussões sobre a governamentalidade biopolítica neoliberal, centrada na velha preocupação com a saúde, porém orientada para ideais como “vida produtiva, criativa e bem sucedida”:

O que fazer no Ensino Médio, uma vez que a nossa realidade impõe-nos turmas absolutamente heterogêneas, no que concerne aos aspectos motores, afetivos e cognitivos?

Atravessando um período de discussões parecido com o nosso, os educadores de diversas origens encontraram no trabalho com Aptidão Física e Saúde uma alternativa viável e educacional para as suas aulas.

Aponta-se uma linha de pensamento que se aprofunda nesse sentido: uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões. (BRASIL, 2000, p. 34)

Essa discussão parte da problematização das políticas públicas da atualidade, como a educação para a saúde, que se encontra vinculada à produção de biopolíticas para a população. A Educação Física na escola e no ensino profissionalizante adquire um papel fundamental nessa espécie de “novo higienismo” que envolve os pressupostos da aptidão física e saúde. A

presença de uma narrativa sobre a educação para a saúde presente na legislação define um aspecto importante no governo da vida pelo Estado. A partir de narrativas sobre a saúde e sobre as causas de sua falta, bem como sobre a possibilidade de acesso ao social através da saúde, essas narrativas permitem visualizar a expansão que os elementos da aptidão física e da saúde adquirem quando relacionados com a produção de uma vida bem sucedida.

A Educação Física na escola passa a ser complementada por uma série de governamentos que partem das agências responsáveis pelo gerenciamento e controle da saúde da população no Brasil. A esse respeito é importante apontar alguns indicativos da influência das agências responsáveis pelo gerenciamento da saúde, como a implantação da Política Nacional de Promoção da Saúde¹⁰⁶ (PNPS), em 2006, pelo Ministério da Saúde, a qual priorizou a atividade física para a saúde brasileira. Mencione-se, também, a expansão da criação de cursos de Educação Física no Brasil e as discussões acadêmicas que surgem sobre uma concepção ampliada de saúde, para além das suas bases biológicas e em direção às “micropolíticas da vida”:

[...] não pretendo menosprezar a tradição que a temática dos exercícios físicos goza junto à educação física. Entretanto, é complicado aceitar que toda formação universitária dos professores de educação física, ao longo de quatro anos, esteja assentada predominantemente em saberes biológicos; é desconcertante conceber esse processo formativo distanciado da incorporação dos movimentos micropolíticas da vida [...] (BAGRICHEVSKY, 2007, p. 40)

Outros indicativos dos processos de governo são o investimento em campanhas e pesquisas financiadas pelo Ministério da Saúde, a classificação de periódicos e de bolsas de produtividade de pesquisadores da Educação Física pelo sistema CAPES (Coordenação de

¹⁰⁶ “A Promoção da Saúde é uma das estratégias do setor saúde para buscar a melhoria da qualidade de vida da população. Seu objetivo é produzir a gestão compartilhada entre usuários, movimentos sociais, trabalhadores do setor sanitário e de outros setores, produzindo autonomia e co-responsabilidade”. (BRASIL, 2006b).

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como a proliferação de *reality shows* e programas de televisão direcionados ao acesso a uma vida mais saudável. Esses exemplos são impressões que tenho sobre os conteúdos da Educação Física na atualidade e como eles são construídos na adjacência de movimentos que instituem políticas sociais sobre nossas vidas.

De certa maneira, tais conteúdos estão referidos na documentação oficial (BRASIL, 2000) em termos da possibilidade de lidar com a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, visando recuperar o prestígio do professor de Educação Física: a restituição da importância da área reside agora em que ela se destina à aquisição de hábitos relativos à aptidão física, a saúde e a felicidade dos indivíduos, prerrogativas de uma vida bem sucedida. Assim, se não questionarmos o “novo higienismo” que se instaura na Educação Física a partir das narrativas sobre aptidão física, saúde, qualidade de vida, atividade física e promoção da saúde, perderemos de vista o entendimento crítico das potencialidades contemporâneas da Educação Física.

Os movimentos que envolveram a constituição da Educação Física nas últimas décadas do século XX, como a negação e crítica ao esporte como conteúdo principal da Educação Física na escola, a partir dos anos 1980, deslocaram-se para uma constante aposta no gerenciamento das necessidades vitais de cada um de nossos alunos. A complementação feita aos PCNs, no ano de 2006, demonstrou o movimento de crítica das práticas neoliberais da educação pelas próprias políticas de Estado:

Se na escola a ideia é de que o modelo de esportivização seja colocado em questão e mesmo superado, fora da escola desencadeia-se um processo de tendência mercadológica que predomina nos esportes e em outras práticas corporais que acentuam a importância do consumo de forma generalizada e acabam influenciando a cultura escolar. Esse é um dos grandes desafios do cotidiano escolar. Sabemos que é possível preservar, superar e transformar as diversas atividades avançando no processo tecnológico, sem, necessariamente, ficar atrelado à lógica do mercado e da publicidade e propaganda. A educação escolarizada exige um tratamento do conhecimento diferenciado do mercado. Caso contrário, a instituição escolar corre o risco de perder sua função social. Nesse sentido, cabe discutir a trajetória

das práticas corporais produzidas pelos diversos grupos sociais.
(BRASIL, 2006c, p. 235)

No entanto, na contramão do movimento “crítico” do próprio Estado em relação ao neoliberalismo, tal como apresentado pela documentação do Governo, temos também a implantação de um sistema cada vez mais excludente por esse mesmo Estado, posto que ele vincula, classifica e financia as Ciências da Saúde, área à qual a Educação Física pertence, de modo que a Educação Física escolar torna-se desprivilegiada. Em outras palavras, a problematização proposta para as práticas da Educação Física no complemento dos PCNs (BRASIL, 2006c) e nas narrativas que criticam a atuação do mercado e a função social da escola na atualidade permitem-nos pensar a respeito daquilo que resta para a Educação Física na escola.

Se, por um lado, a Educação Física contemporânea alia-se à tendência surgida na década de 1980, isto é, a de que o esporte não deve ser usado para o treinamento, nem muito menos para formar uma nação olímpica, nem deve invadir a escola como conteúdo principal, por outro lado ela atualmente se filia às narrativas prevalentes sobre aptidão física, qualidade de vida, felicidade e saúde. Passamos então de uma tecnologia de poder centrada no esporte como prática social - importante para definir a Educação Física e mostrar a amplitude do reconhecimento da população a seu respeito - para a proliferação das narrativas sobre saúde em correlação com diversas áreas de conhecimento, pautadas por um mercado que rege a atualidade de nossas condutas em conformidade com a lógica do autoempreendedorismo.

Nessa perspectiva, é impossível não se lembrar de Deleuze (1992) com sua metáfora sobre os “anéis da serpente”. Somos arremessados da crítica e da negação do esporte para o âmbito dos governamentos tornados possíveis agora pelo campo da saúde, baseados em narrativas sobre a educação para a saúde. O que é preferível: a execução de gestos técnicos sobre o corpo através do ensino do esporte ou a pulverização de narrativas

sobre o corpo, a saúde, a felicidade, o sucesso e a formação de subjetividades contemporâneas atreladas à vida capital?

Essa pergunta tem como objetivo refletir a respeito do que é e do que pode a Educação Física como disciplina curricular no Ensino Técnico contemporâneo. E, para isso, aponte nesta tese algumas características que formaram e ainda encontram-se presentes no espaço destinado à educação física escolar. Isso porque ela lida com o corpo, com o movimento, com a disciplinarização, com uma ideia e uma concepção de saúde. Em vista disso tornou-se alvo fácil para as biopolíticas destinadas a uma população ativa, saudável, moralista e normativa. Mas a Educação Física na escola poderia ser outra coisa? Nesse momento, meu foco é apontar as potencialidades ou possibilidades de resistência da Educação Física no ensino profissionalizante. Na segunda parte da tese, pretendo complementar a discussão englobando a atualidade da Educação Física no Ensino Técnico de modo geral, através das propostas sobre as resistências nesse espaço.

A organização curricular que os IFs propõem segue as estruturas anteriores sobre o currículo de Ensino Médio, ou seja, existe ali um núcleo comum de disciplinas destinadas à formação geral do Ensino Médio, e outros núcleos que se sustentam a partir desse ensino, como a formação complementar do ensino profissionalizante e ainda outras práticas que subsistem à mercê dos núcleos.

Para começar a pensar aspectos da Educação Física que podem conter brechas para formas de resistência à hegemonia do mercado neoliberal, deve-se considerar que disciplinas como Educação Física e Artes, por exemplo, não são conteúdos do vestibular. Desse ponto de vista, o currículo adquire uma função ligada à formação dos alunos-técnicos naquilo que potencializa os processos de resistência às normativas profissionalizantes, seja com respeito à entrada nos cursos superiores, seja com relação ao próprio acesso ao mercado de trabalho. Para uma reflexão nesse sentido, faz-se necessário analisar os processos biopolíticos de governo presentes no ensino profissionalizante através de seu currículo:

Nesta perspectiva biopolítica, isto é, em termos de uma política educacional geral, na maior parte das vezes de caráter nacional, o currículo possui um interesse especial, pois é um instrumento que visa a produção de identidades e subjetividades específicas. O currículo, seja ele local ou nacional, exerce um papel fundamental na produção das identidades na medida em que define os conteúdos, temas, objetivos e formas de ensinar e avaliar, produzindo uma visão própria da produção e organização do conhecimento e da disciplinarização dos corpos. Em outras palavras, o currículo se configura como uma forma específica de escolarização dos saberes e dos corpos, criando uma rede de significados que produz uma certa forma de compreensão do mundo, das relações sociais e da produção das subjetividades individuais. (CÉSAR, 2004, p. 61).

Seria possível afirmar que as disciplinas citadas no parágrafo anterior na formação profissionalizante podem formar uma espécie de territórios de contestação das normativas desse ensino? Afinal, a Educação Física não sustenta o acesso à formação profissionalizante interminável, não auxilia no acesso ao ensino superior, nem possibilita incrementar os processos de empreendedorismo em termos de conhecimentos técnicos do mercado e de suas teorizações. A partir dessas características, talvez possamos mencionar que, no ensino profissionalizante, essa disciplina de certo modo escapa a uma formação pautada pelos processos de governo atuais e, com isso, torna-se até certo ponto sem sentido para as práticas escolares do ensino profissionalizante. Deste modo, ela se torna um incômodo nesse mesmo espaço, pois se constitui de práticas nebulosas, indefinidas, e talvez potencialmente produtivas, justamente por não estabelecerem relações com as tecnologias, estratégias e narrativas do próprio ensino profissionalizante.

A Educação Física ocupa no ensino profissionalizante um espaço legítimo e atrativo de publicidade, através da formação de equipes esportivas que podem atrair mais alunos-técnicos para essas escolas. No entanto, esse espaço torna-se problemático para os docentes dos IFs, pois vigora nessa disciplina uma dedicação dos alunos-técnicos em detrimento dos aprimoramentos essenciais para a inclusão no mercado de trabalho. Essas discussões acompanham a Educação Física e seu sucesso com os alunos nas práticas escolares, de maneira que essa consideração demonstra que as disciplinas que não são tecnológicas e empreendedoras, e que não

estabelecem uma relação direta com o sucesso na vida profissional, causam mal-estar no interior dos IFs.

Por outro lado, no que diz respeito à integração entre ensino profissionalizante e a nova Educação Física, é preciso considerar que na atualidade o cuidado com o corpo extrapolou as imposições disciplinares, de modo que tornar o corpo sadio implica movimentos mais complexos do que a simples correção postural, a limpeza dos corpos e dos ambientes frequentados por esses mesmos corpos, visto que agora a própria saúde do corpo tornou-se um produto de consumo. Trata-se agora de um produto regulamentado por um mercado que orienta políticas de seguridade social visando o acesso a uma vida saudável e que se utiliza dos conhecimentos da Educação Física para invadir o espaço escolar. Assim, o único responsável pela garantia do caráter saudável e belo do corpo, junto com o Estado que fornece a gerência dos riscos de morte através da seguridade, torna-se o indivíduo mesmo, pois o empreendedor de si mesmo é o responsável pela sua inclusão no modelo de sociedade neoliberal atual. Vigora aí também um modelo de corpo competitivo, prescritivo de fórmulas de felicidade e sucesso, e o próprio indivíduo é o único responsável pela saúde de seu corpo. A Educação Física acompanha o movimento que envolve a saúde, pois suas práticas, como o esporte, vinculam-se fortemente à narrativa sobre a qualidade de vida.

O esporte, a ginástica, a dança, as lutas, os componentes de uma determinada cultura corporal de movimento humano¹⁰⁷, são capturados por essas novas maneiras de governar o corpo e que nos constituem a todos enquanto sujeitos. Em uma palavra, a Educação Física tende a absorver várias práticas corporais e seus saberes, assim como ocorreu com a ginástica, o esporte e toda uma gama de exercícios físicos que foram pedagogizados e esportivizados.

¹⁰⁷ A cultura corporal de movimento é proposta no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, através da discussão de questões teórico-metodológicas da Educação Física. Os temas da cultura corporal são os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Esse livro tornou-se referência para a área desde a década de 1990, e as discussões do livro são orientadas por uma perspectiva teórica baseada no materialismo histórico-dialético.

Para concluir a presente discussão, apresento algumas questões e considerações que nortearão as análises presentes na segunda etapa da tese. Na discussão da constituição do Ensino Técnico, torna-se quase impossível não pensar sobre a aplicação das técnicas que formam o aluno-técnico. Ou seja, é preciso perguntar: não existiria alguma diferença entre a Educação Física escolar proposta na escola regular e a Educação Física proposta no ensino constituído a partir de saberes técnicos? Será que os aspectos técnicos seriam suficientes para sugerir que no espaço do Ensino Técnico ocorreria outra Educação Física?

Meu argumento no sentido de explorar os conhecimentos técnicos da Educação Física se dá como via de resistência aos processos de governo atuais, de modo que não se trata de sustentar as máximas normativas da Educação Física, as quais visam legitimar-se nos espaços destinados à vida e sua qualidade. Ao assumir a via de um trabalho esportivo e centrado em conhecimentos técnicos da Educação Física no processo de formação do ensino profissionalizante, busco tensionar o espaço de aprendizado das técnicas, pois nem todas as técnicas servem para a formação visando o mercado de trabalho, ou para a inclusão normativa que rege a constituição da vida na atualidade.

A via aqui proposta não contempla um retorno às práticas disciplinares e aos governamentos que os conteúdos da Educação Física carregaram ao longo de sua constituição histórica. Se for possível afirmar a potencialidade de resistência contida em pensar a Educação Física a partir de sua tecnicidade, tratar-se-ia de potencializar os corpos dos alunos-técnicos através da experimentação de técnicas que possibilitem uma determinada aprendizagem corporal que permita espaços de transgressão no ensino profissionalizante, afastando-se das narrativas sobre o sucesso empresarial de cada um.

Por certo, tampouco se trata aqui do esporte para a formação de uma nação forte e equilibrada, nem do esporte como prática de manipulação das massas, ou do esporte como formação de elites para a competição, ou ainda do esporte-espetáculo. Por outro lado, penso no esporte e na competição

como possibilidade de instauração de encontros, de relações com o outro, nas quais podemos estabelecer espaços de resistência e de questionamento.

As técnicas corporais que envolvem o esporte podem constituir uma alternativa na atualidade escolar, para não sermos engolidos por narrativas morais sobre a constituição do corpo e da saúde como modelos de sucesso. Trata-se aí das experimentações que o corpo do aluno-técnico aprende através do esporte e da esportivização de determinadas práticas que talvez possibilitem encontros transgressores na formação profissionalizante.

O esporte e suas técnicas corporais não têm nada a ver com as narrativas sobre qualidade de vida, aquelas que dizem que esporte é saúde, que praticar exercícios físicos traz saúde, que fazer Educação Física na escola promove hábitos mais saudáveis. As práticas esportivas que orientam minha atuação profissional não professam esse tipo de narrativa. O ensinamento técnico da disciplina de Educação Física no ensino profissionalizante pode assim desvincular-se da lógica prevalecente atualmente, pois é possível acessar experimentações sobre o corpo diferentes das que são fornecidas por disciplinas técnicas que integram a rede de saberes de aprendizagem para o mercado. Isso porque a Educação Física no Ensino Técnico, minhas experiência tem mostrado, não serve para muita coisa, opinião da maioria dos professores dos IFs, visto que ela não apresenta uma divisão clara de seus conhecimentos e de seus processos de aprendizagem no ensino. Igualmente, a Educação Física ainda faz parte do ambiente nebuloso e festivo dentro das escolas, não sendo casual que os próprios alunos-técnicos sofram certo incômodo e estranhamento ao lidar com o corpo e suas técnicas corporais. Assim, a Educação Física pode tensionar o espaço escolar na medida em que ela pouco ou nada significa no currículo profissionalizante, transformando-se, por outro lado, em experimentação de corpos. Mais do que evasão escolar de alunos do Ensino Médio da Educação Física, como apontado pelos PCNs (BRASIL, 2000), a Educação Física pode tensionar os espaços de aprendizagem orientados pela máxima do aprender para um rendimento mercadológico e de acesso à vida adulta e bem sucedida.

Esses pensamentos e considerações em torno da técnica da Educação Física surgiram de um cansaço teórico a respeito das críticas ao esporte e à escola. Surgiram também de minha experiência profissional no Ensino Técnico pois, por meio dela, foi possível perceber que nos espaços de maior tecnicidade da Educação Física, como o ensino dos esportes nas equipes esportivas, faziam-se presentes os maiores ensaios de transgressão e de resistência dos alunos-técnicos. Afinal, os alunos-técnicos se utilizam deste espaço para a organização de suas reivindicações, para instituir espaços de encontro de amizades e de felicidade não empresarial, ademais de outras formas de vida coletiva e competitiva, como veremos na segunda parte da tese. Mas como proceder a partir do ensinamento de técnicas e assim resistir aos processos de subjetivação pautados no mercado e no empreendedorismo? Em que medida a aplicação de técnicas sobre o corpo pode realmente questionar o sistema de empreendedorismo em que estamos aprisionados? As práticas da Educação Física, e talvez também de outras disciplinas do Ensino Médio, podem dissolver a lógica neoliberal de controle dos corpos? Como potencializar as práticas corporais a partir da inserção em uma instituição capturada pelos processos de governo de corpos? Essas questões serão respondidas na segunda parte da tese, que se destina à discussão sobre resistência.

SEGUNDA PARTE: TERRITÓRIOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Acreditar, não em outro mundo, mas no liame entre o homem e o mundo, no amor ou na vida, acreditar nisso como no impossível, no impensável, que, no entanto, só pode ser pensado: o possível, senão eu sufoco... (DELEUZE, 1990, p.221)

Capítulo 1: Cartografias do ensino profissionalizante

Como as potências não se contentam em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós, é cada um de nós que, graças à filosofia, encontra-se incessantemente em conversações e em guerrilha consigo mesmo. (DELEUZE, 1992)

As reflexões que compuseram a primeira parte desta tese foram inspiradas pela leitura e análise de conceitos foucaultianos, e tomou a genealogia como um eixo organizador da reflexão realizada sobre o Ensino Técnico no Brasil. Aquilo feito nessa primeira parte foi uma análise dos modos de condução de condutas na atualidade. Agora, nessa segunda parte, serão mapeados os espaços de resistência na formação do ensino profissionalizante ou, mais precisamente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Para cumprir a tarefa de mapear os espaços e as possibilidades de resistência nos Institutos Federais estabeleço, nesse momento, uma parceria com a filosofia de Deleuze e Guattari. Crio essa relação com tais filósofos pois aquilo que se apresenta aqui como espaços de resistência tem que ver com a possibilidade de pensar a constituição dos modos de subjetivação. A subjetividade é constituída por uma série de relações com as próprias condições de existência, com as condições de existência dos outros, pela “eclosão de uma nova sensibilidade” (ZOURABICHVILI, 2000, p.340) a partir de lutas:

[...] eis que essas relações mudam, ou que se estabelecem, com os novos temas, com os mesmos campos, novas relações. Uma vez que uma relação é sempre exterior, em Deleuze, essas novas relações são também encontros. Encontramos brutalmente o que tínhamos cotidianamente diante dos olhos. (ZOURABICHVILI, 2000, p. 340).

É através de minhas próprias condições de existência que se abre o território para um devir-filósofa¹⁰⁸, na medida em que se torna possível, através do fluxo dos desejos, legitimar o caráter involuntário do pensamento e do devir, bem como acompanhar o devir que, nesse caso, acontece por meio de afetos e encontros. Em entrevista, Deleuze afirmou:

Quando falamos de máquinas desejantes, do inconsciente como um mecanismo do desejo, queremos dizer algo bem diferente. Desejar consiste no seguinte: fazer cortes, deixar correr alguns fluxos, antecipá-los, cortar as cadeias nas quais eles se enlaçam. (2008, p. 295).

Estabeleci reencontros com Deleuze e Guattari, além de reencontros com colegas de profissão e alunos-técnicos. Nesses encontros coletei um precioso conjunto de elementos para compor uma cartografia: antigas práticas com meus ‘alunos-técnicos’, memorizadas em fotos, anotações de aula, e-mails trocados, cartões e recordações. Além dos fragmentos vindo dessas práticas, uma intensa e estimulante troca de cartas com alguns colegas, também professores de IFs, compuseram as peças para o estabelecimento desta cartografia do ensino profissionalizante. Tanto as reflexões teóricas como o material empírico foram utilizados para mapear os espaços de resistência do ensino profissionalizante. Chamei os meus correspondentes de intercessores.

Interessada em marcar as fissuras que se formam no ensino profissionalizante e na constituição dos territórios sólidos pelas práticas institucionais, outra atenção foi necessária para compor essa cartografia. Uma pergunta orientou sua constituição: é possível resistir às capturas do mercado?

¹⁰⁸ O conceito de devir aqui empregado foi retirado diretamente da obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para eles: “Devir é o conteúdo próprio do desejo (máquinas desejantes ou agenciamentos): desejar é passar por devires [...] todo devir forma um “bloco”, em outras palavras, o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se “desterritorializam” mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a “faz fugir”. (ZOURABICHVILI, 2009, p. 24-25)

1.1 Sobre os intercessores

Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (DELEUZE, 1992, p.156)

Gilles Deleuze em entrevista a Antoine Dularé e Claire Parnet, em 1985, apresentou a ideia - ou o conceito¹⁰⁹ - de intercessores. Deleuze (1992) descreveu assim:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. (p.156).

Para pensar sobre a resistência no espaço institucionalizado e capturado pelos governamentos biopolíticos atuais, como os Institutos Federais, foi necessário o diálogo com muitos intercessores, Deleuze, Guattari e seus comentadores, as cartas, assim como também as práticas de professores e alunos. Assim, a experiência de formar séries, como mencionou Deleuze, fortaleceu-se através do pensamento junto aos meus intercessores. Para Deleuze (1992, p. 167):

A criação se faz em gargalos de estrangulamento [...] Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível.

¹⁰⁹ Brito (2013) discute em seu ensaio *Notas sobre a ideia de intercessores como um conceito na filosofia de Gilles Deleuze: por um teatro filosófico*, a constituição do conceito intercessores para Deleuze. Para a autora: “O conceito de *Intercessores* só demonstra o quanto a Filosofia de Deleuze põe em cena as relações, os encontros com o filosófico e o não filosófico, fazendo com o procedimento de roubo de conceitos faça torções, a fim de integrá-las às suas questões de interesse” (p.11)

O processo de criação e de pensamento desta parte da tese envolveu diferentes intercessores. Criar possibilidades no ensino profissionalizante encontra-se atrelada a experimentações que os encontros com meus intercessores e com as condições de existência de minha prática profissional possibilitaram. Para Kasper (2011, p. 91):

Pensar supõe um desconforto, um abalo em nossas concepções, em nossas verdades estabilizadas, em nossa maneira de perceber e habitar o mundo, um encontro com o fora. Em conexão com a filosofia deleuzeana da diferença, podemos afirmar que conhecer envolve uma nova percepção, envolve o corpo. Aprender também envolve experimentar a abertura para afetar e ser afetado. Envolve experimentar a alteridade.

Experimentar a alteridade, como ressaltou Kasper (2011) tem relação com as possibilidades do encontro e dos afetos que esse encontro é capaz de produzir. Para Orlandi (2000), o modo filosófico de pensar de Deleuze tem a ver com “variado lugar de encontros” (p.49), pois Deleuze buscou os melhores encontros para uma conexão possível com o que ele quis dizer.

Nesse trabalho, a reflexão sobre a resistência esteve sempre relacionada aos diálogos estabelecidos com os colegas em suas cartas. Foi essa escrita, presente nas cartas, que demonstrou as possibilidades de resistência na prática institucional. Assim, os colegas dos IFs se configuraram como meus principais intercessores:

O conceito de “intercessores” é fundamental na *démarche* deleuziana. É por meio dele que podemos relacionar filosofia e arte, criação de conceitos e invenção de imagens, pois em Deleuze a questão fundamental do pensamento é a criação: pensar é inventar o caminho habitual da vida, pensar é fazer o novo, é tornar novamente o pensamento possível. Pensar é produzir ideias. (VASCONCELLOS, 2005, p. 1225).

Quem são esses intercessores que se tornaram aliados da reflexão, com suas experiências de escrita sobre a própria prática por meio das cartas? E que, de certa forma, através dessa escrita de cartas, pensaram

também sobre suas próprias práticas docentes nos Institutos Federais (IFs)? Para apresentar esses professores é necessário demarcar a discussão filosófica que possibilita o traçado de linhas de fuga.¹¹⁰ Em suas narrativas, esses professores traçam linhas de fuga através de práticas educacionais que produzem fissuras no interior dos IFs.

Ao traçar linhas de fuga, esses professores resistem ao aparato tecnológico-científico, biopolítico, burocrático e normalizador dos IFs. Por esse motivo mesmo foram escolhidos para dar corpo às linhas que nos constituem e nos colocam no limiar de um território, onde as escolhas éticas, isto é, a maneira de nos conduzir são fundamentais para resistirmos a esse espaço de homogeneização.

O primeiro dos meus intercessores (chamarei de intercessor A) é professor de Filosofia de um Instituto Federal, em uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul, em um câmpus recém-formado pela reestruturação do ensino profissionalizante. Entretanto, um câmpus tolhido pela falta de estrutura física e acadêmica. Nos conhecemos na época da nossa graduação em Filosofia. Ele é um professor apaixonado e potencializado pelas leituras filosóficas de Espinosa, além de militante LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Suas cartas traçam linhas de fuga:

Além disso, como a disciplina de filosofia ainda, atualmente, é vista como “terra de ninguém” se torna muito fácil modificar os programas, inverter os objetivos, afinal, ninguém se importa muito com o que se passa lá por se tratar, numa determinada perspectiva, de uma disciplina se não inútil, pouco produtora para o mercado de trabalho.

Desde que perdi a crença em relação a neutralidade dos conteúdos e dos rituais escolares, passei a pensar minha atuação como professor num sentido bem diverso daqueles que acreditam no ideal de professor como aquele que transmite conteúdos

¹¹⁰ Resumidamente, o conceito de linhas de fuga pode ser definido como a operação responsável pelo movimento que abandona o território, a desterritorialização: “Contudo, de modo mais frequente, um grupo, um indivíduo funciona ele mesmo como linha de fuga; ele a cria mais do que a segue, ele mesmo é a arma viva que ele forja, mais do que se apropria dela. As linhas de fuga são realidades; são muito perigosas para as sociedades, embora estas não possam passar sem elas, e às vezes as preparem”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 86). A discussão mais detalhada sobre o conceito de território e linhas de fuga encontra-se no subitem 1.3 Desterritorialização, subjetividade e linhas de fuga.

fundamentais porque universais. E aqui Espinosa, Deleuze e Foucault, Wittig e Preciado são chamados a dançar para colocar em ação outros movimentos, movimentos minoritários. Em uma das unidades da disciplina, por exemplo, o tema da tecnologia se fez presente. Pelos tópicos da ementa e pela bibliografia constante nela, pude perceber que a temática em questão deveria ser tratada a partir de uma perspectiva tradicional de tecnologia como conjunto de máquinas produzidas pelo homem e que alteram a dinâmica de sua existência. O homem, porém, não é visto como tecnologia. As mulheres, as sexualidades, os corpos e a subjetividades ficavam fora do conteúdo. Procurei trabalhar no sentido de desconstruir as naturalizações que cercam o corpo, o feminino e o masculino, as sexualidades, as raças, as hierarquias; ou seja, tentei fazer com que o corpo natural em toda a sua extensão fosse colocado em questão: gozo tecnológico. (Intercessor A).

O outro intercessor (chamarei de intercessor B) é professor de Educação Física. Sua prática docente está pautada por uma Educação Física vinculada às questões sociais. Trabalha em um câmpus recém-criado no interior do Rio Grande do Sul, que sofre dos mesmos problemas estruturais que o câmpus do intercessor anterior. Ele é apaixonado pelo mar e pelas práticas da Educação Física, principalmente aquelas com referências socioculturais, como a capoeira, o skate e o surf. Sua escrita também traça linhas de fuga:

Continuei na academia, no personal, na capoeira, mas a forma de estar enquanto professor de Educação Física nestes espaços se tornou mais plural, mais cultural, mais social, numa outra estética, menos higienista! A capoeira me levou para o ambiente escolar, para a educação infantil, para uma descoberta de mim. E a partir daí a escola surgiu como “meu” espaço, literalmente surgiu, nunca foi sonhado ou idealizado, aconteceu! (Intercessor B)

As cartas desses professores possibilitaram a constituição de um mapa dos processos de experimentação no ensino profissionalizante, processos que potencializaram-se no encontro com a prática do outro:

A experimentação, segundo Deleuze e Guattari, nada tem a ver com esses jogos de existência em que a parte do acaso é bastante exígua. Tateante, discreta, em parte inconsciente, duplicada pelas lutas coletivas por direitos inéditos que permitam sua efetuação, ela se confunde com a própria existência, quando esta lida com um

remanejamento profundo de suas condições de percepção, e com os imperativos afetivos que dele resultam. (ZOURABICHVILI, 2000, p.353)

As potencialidades desses professores estão percebidas nessa escrita, demarcando práticas docentes potencializadoras. Sim, fazia falta cartografar essas práticas, pois “As potencialidades são puras potências, puros dinamismos, captados independentemente de todas as coordenadas espacio-temporais” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 341). Essas cartas constituíram-se como elementos da cartografia, pois: “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 19). A potencialidade que a escrita carrega é visível nos trechos das cartas:

*Não fosse isso era menos
Não fosse tanto era quase.*
(Leminski)

Oi, Tati!

Antes de tudo, peço desculpas pelo atraso. Tive alguns problemas que dificultaram o processo de escolha das vozes que se firmariam na escritura. O falecimento de uma amiga, a mudança de casa que não deu certo (estou mais uma vez de mudança), e o medo de escrever, escrever, pra mim, sempre envolve certo medo, medo, acredito eu, nascido do modo como a escrita foi apreendida por mim - os bancos escolares, para além dos conteúdos, nos deixam muitas marcas. (Intercessor A)

Essa troca de cartas tratou das potencialidades que a escrita¹¹¹ carrega, além da sua relação com as linhas de fuga:

É possível que escrever esteja em uma relação essencial com as linhas de fuga. Escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela. Escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 56)

¹¹¹ Sobre a discussão da escrita e suas potencialidades, ver PARDO (1998).

As práticas institucionais são mencionadas como episódios que quebram os fluxos da criação e as potencialidades:

As reuniões pedagógicas são tristes, agora mesmo estou em uma delas. Aquele texto é um relato/ficção sobre essas malditas reuniões com as quais, volta e meia, me defronto. Para suportar certas falas e as opressões que elas engendram, escrevo. Por meio da escrita tenho conseguido dar conta de boa parte do desconforto. Logo que ingressei no IFMS eu participava das reuniões, intervinha, dava opiniões, tentava dialogar com educação, mas percebi que não adiantava e comecei a escrever nas reuniões, além disso, passei a buscar espaços fora do IFMS para realizar minhas interferências e intervenções. (Intercessor A)

Essas cartas contêm modos intensos de constituição, bem como fissuras, criações e a formação de novos territórios através da escrita. Os colegas que escrevem as cartas colocam-se em espaços “entre”, desterritorializando-se, constituindo um novo território. Em um trecho de uma das cartas há a descrição da tentativa de deslocar os universais normativos que compõem esse espaço institucional:

Estas ideias estão muito presente no modo como me relaciono com o IFMS, instituição repleta de universais (Os homens isso, as mulheres aquilo), de concepções modelo (ideais de mulher, de homem, de professores, de alunos, etc), de hierarquizações (Reitor, Vice-reitor, Diretor, diretor-geral, coordenador disso e daquele outro, presidência de tal e tal comissão, forte crença na ideia de uma superioridade intelectual e moral dos professores em relação aos técnicos e alunos), crença no livre-arbítrio (“aquele aluno não faz porque não quer”, “eles não tem vontade!”), cultivo das paixões tristes (“não invente, reproduza!”, “eles - alguns alunos - precisavam mesmo era apanhar!”), “os alunos tem que se colocar no seu lugar”). A noção reinante de felicidade, aquela que aparece nos discursos oficiais, é a de que a finalidade da existência humana é ser um empreendedor de sucesso, mas, claro, sem romper com os códigos morais de subserviência – “nunca discorde dos seus superiores nesse processo”! O Espinosa me permite identificar essas coisas para que eu opere, na medida do possível, sobre elas que são algumas das fontes institucionais de tristeza. (Intercessor A)

Nesse sentido, a reprodução de trechos das cartas que compõe essa cartografia possibilita visualizar a potência das linhas de fuga existentes no

ensino profissionalizante, assim como, nos ajuda a pensar sobre as constantes capturas do nosso desejo.

1.2 A cartografia como ‘metodologia’

Estou tomando a ideia de que resistir tem uma ligação direta com os conceitos de linha de fuga e desterritorialização de Deleuze e Guattari. A potência possível do encontro pode produzir pensamento e criação que, por sua vez, poderão ser tomados também como linhas de fuga e desterritorialização. O encontro com as escritas dos colegas, professores dos IFs, e com o material dos alunos-técnicos, produziu para essa tese-pensamento e criação como possibilidade de resistência:

Vejo resistência por todo lado. Não foi Foucault que disse que onde há poder há resistência?! Vejo resistências fragmentadas nos corredores, os alunos que se utilizam de artifícios para não entrarem em aula no horário devido, a recusa, aqui e ali, em usar o uniforme, as meninas que se recusam a usar a roupa esperada, alguns poucos professores e professoras que questionam a ordem estabelecida falando quando não se deve, insistindo na reformulação de algumas políticas. De todos esses espaços penso que a sala de aula pode ser o espaço de resistência por excelência de professores e professoras, pois os espaços reservados aos devires minoritários são ilusórios e o que impera é a lógica da aparência: “queremos incluir, mas se você quiser ser incluído opere nos nossos termos”! (Intercessor A)

Esta cartografia das práticas do ensino profissionalizante mapeia os devires minoritários. A cartografia do ensino profissionalizante foi construída com os meus intercessores. Nessa construção, o amálgama foi um desejo que experimenta. “O desejo nunca deve ser interpretado, é ele que experimenta” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.111). Para Deleuze e Guattari, o desejo é capaz de produção:

Guattari e eu partimos da ideia de que o desejo só poderia ser compreendido a partir da categoria de “produção”. Isto é, era preciso introduzir a produção no próprio desejo. O desejo não depende de uma falta, desejar não é ter falta de alguma coisa, o desejo não remete à Lei alguma, ele produz. Tudo isso, em outros termos, significa talvez que o desejo seja revolucionário. O que não significa que ele queira a revolução. Melhor que isso, ele é revolucionário por natureza porque constrói máquinas que, inserindo-se no campo social, são capazes de fazer saltar algo, de deslocar o tecido social. (DELEUZE, 2008, p. 296).

Os deslocamentos que se deram a partir dos encontros com meus intercessores possibilitaram a produção de uma textualização que evidencia a resistência a partir da experiência do outro. Através da interlocução também foi possível refletir sobre os enfrentamentos inevitáveis com a formação profissionalizante nas instituições de ensino. Esses enfrentamentos delineiam reflexões. As cartas trocadas identificam significados já dados sobre ser professor nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

Ser professor é também a ocupação de um espaço-tempo de antemão hierarquizado, hierarquização na qual operam distribuições de poder infinitesimais que se cristalizam em noções de raça, sexo, lugar ocupado na instituição, etc. Quem é o professor? Para responder a isso é preciso traçar os movimentos que escrevem e inscrevem este sujeito nas estruturas institucionais. Que movimentos me solicitam? Afinal, me chamam de professor. Sou solicitado a entrar em diversas salas e ocupar o lugar que fica entre o quadro e os alunos. Este espaço é reservado àquele que irá dirigir o trabalho que envolve, entre outras coisas, fazer com que os alunos fiquem sentados quando necessário, fazer com que fiquem quietos em prol dos conteúdos, controlar o vocabulário, a presença ou ausência dos demais, dar ordens, dizer o que tem que ser feito e quando ser feito, distribuir a palavra, deixar falar e fazer calar. Minhas pequenas interferências são tentativas de operar em algumas dessas lógicas espaço-temporais explorando novas maneiras de ocupar o espaço. Com finalidade de quebrar um pouco essas lógicas, por exemplo, levei vendas para que xs estudantes explorassem o espaço sem o auxílio da visão, fiz visitas aos banheiros de ambos os sexos para que discutíssemos sobre a genereficação do espaço e do comportamento, procurei construir mecanismos coletivos de avaliação, etc. (Intercessor A)

Desestabilizar o espaço fixo do ensino é o que essas escritas fazem. Demonstrando que é possível interferir nesse espaço hierarquizado através

de ações que podem “quebrar a lógica” do ensino profissionalizante e as “manias” da escola. A descrição das práticas de resistência dos meus intercessores são linhas de fuga no território das institucionalizações: “Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

Os movimentos realizados pelos intercessores são constituídos - mesmo que sejam pequenos - e são tomados aqui como resistência aos processos institucionais do ensino profissionalizante. Assim, quando falo de resistência inspiro-me na afirmação de Deleuze:

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (1992, p. 218).

Para ficar atenta aos acontecimentos do ensino profissionalizante me debruço sobre a cartografia, acreditando que, assim, seja possível delinear a existência de transformação no ensino profissionalizante. Dessa forma, a cartografia pode ser tomada como o mapeamento dos movimentos que produzem novos territórios, a partir do enfrentamento com a lógica do mercado neoliberal. O trecho recortado abaixo faz uma reflexão nesse sentido:

A partir do momento que tive um pouco mais de autonomia na estruturação da disciplina, o entendimento sobre o porquê da EF e o para quem da EF foram sendo redimensionados. Porém, no EM profissionalizante, essa nova dimensão, no meu entender, tem um tamanho (importância) muito grande. Visto a sobrecarga de disciplinas técnicas, com projetos de curso visando exclusivamente o cumprimento de metas governamentais. Onde nosso atual reitor muitas vezes salientou que o objetivo era o PIB e não o “paper”. Trocadilho apresentado pelo Ministro da Educação. (Intercessor B)

Analisar a importância de uma disciplina que não ocupa o mesmo espaço das disciplinas de formação técnica e redimensionar as alternativas que essa disciplina pode oferecer demarca um espaço outro que a Educação Física poderá ocupar no ensino profissionalizante. Assim, ao cartografar algumas experiências do ensino profissionalizante nos Institutos Federais é também abandonar um território para desenhar novos territórios, que se constituíram a partir de espaços controlados e disciplinados, como as próprias aulas de Educação Física, por exemplo. As discussões realizadas por Deleuze e Guattari sobre o território são fundamentais para a compreensão do que significa abandonar um território:

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 388).

A constituição de novos territórios no ensino profissionalizante é acompanhada de movimentos que ora confirmam as práticas educacionais, ora as contestam, mapeando potências no processo de produção da resistência. Os intercessores demonstram como produzem novos territórios, abrindo espaços para disciplinas que não compõem o quadro formativo técnico dos Institutos Federais. Essas potências são visualizadas através dos trechos de cartas:

Além desta contextualização, vêm juntos os aspectos sociais e culturais, a possibilidade de pensar nesta sociedade extremamente competitiva dentro das nossas aulas, assim como as armadilhas do consumo. Poderia falar disso muito mais, acho que não é o propósito! Mas, foi assim que vendi o peixe, e ainda justifico a EF nos currículos profissionais. Pelo menos no nosso campus, é consenso a importância de uma formação ampla no ensino médio, e isso ficou claro nessa readequação de currículo, disciplinas técnicas abrindo mão de carga horária, ficando no mínimo exigido pela legislação, as propedêuticas ganhando espaço! Por exemplo: houve um empenho para manter a carga horária da disciplina de

Artes – atualmente temos professor de música e de artes – e foi conseguido. (Intercessor B)

Explorar os modos de subjetivação e a constituição da subjetividade, a partir da constituição de novos territórios, compreende problematizar os componentes da subjetividade: “O indivíduo, a meu ver, está na encruzilhada de múltiplos componentes da subjetividade. Entre esses componentes alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no qual nos sentimos bem” (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 43).

Durante a realização desta cartografia, conforme trabalhava com os elementos que a constituíam, também sentia a necessidade de fazer as reflexões sobre a teoria. Assim, uma vez mais busquei compreender a resistência por meio de um entendimento sobre os territórios que foram se formando em torno dessa pesquisa:

[...] o problema, para o cartógrafo, não é o do falso-ou-verdadeiro, nem o do teórico-ou-empírico, mas sim o do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reativo. O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade. (ROLNIK, 2007, p.66).

Os movimentos macropolíticos¹¹² e micropolíticos, bem como a sua complementaridade e indissociabilidade fazem parte da constituição do ensino profissionalizante. As macropolíticas foram analisadas na primeira parte da tese, no momento em que analisei leis, decretos, e outros documentos responsáveis pela criação e transformação do Ensino Técnico. A partir dessa análise, foram pensados processos de sujeição/subjetivação, a partir dos dispositivos disciplinares, biopolíticos e do controle, além das grandes intervenções dos governamentos biopolíticos neoliberais. Agora, nessa segunda parte da tese, com uma cartografia micropolítica é possível pensar os processos de subjetivação:

¹¹² Entende-se o macropolítico como aquilo de mais visível e palpável aparece na instituição, uma grade curricular, a distribuição geográfica, os planejamentos pedagógicos, as burocracias, assim como “qualquer revolução em nível macropolítico concerne também a produção de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 39).

A análise micropolítica se situaria exatamente no cruzamento entre esses diferentes modos de apreensão de uma problemática. É claro que os modos não são apenas dois: sempre haverá uma multiplicidade, pois não existe uma subjetividade de um lado e, do outro, a realidade social material. Sempre haverá “n” processos de subjetivação, que flutuam constantemente segundo os dados, segundo a composição dos agenciamentos, segundo os momentos que vão e vêm. (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 132).

Essa multiplicidade presente nos processos de subjetivação pode ser observada no excerto abaixo:

Transformar este monte de informações que esses alunos já tem e transformá-las em conhecimento ÚTIL, que possibilite uma nova construção social, voltada para Cidadania e não para o mercado! Essa é minha utopia. Cidadania, no exercício da tolerância, do consumo consciente, sem delongas humanistas, mas no mínimo necessário para que as coisas possam melhorar... E nesse sentido eu imagino a escola como sendo “O Lugar” para que estas coisas aconteçam. Mas, continuando do jeito que está, pela informação jogada, descontextualizada, fragmentada, vai ser complicado! Essa gurizada que está vindo é tudo ao contrário... é contexto, é multitarefas, é conectado, é 100% online!! Não dá pra remar contra. Sei lá, acho que viajei agora. Rrsr! (Intercessor B)

Dito de outra maneira, com a cartografia micropolítica é possível acessar multiplicidades¹¹³ dos processos de subjetivação: “[...] as questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva”. (ROLNIK, 2007, p.16).

O ensino profissionalizante e a formação dos alunos-técnicos é uma problemática a ser enfrentada no presente, não só por representar modificações no sistema de ensino no país, mas, sobretudo, para pensar a vida e suas constituições, além da possibilidade de produzir resistências no interior dos processos de formação profissionalizante.

¹¹³ Deleuze definiu sua própria filosofia como teoria das multiplicidades. Para mais, ver: DELEUZE; PARNET (1998).

É que são outras as forças que atravessam nossos corpos e, portanto, outras igualmente as perguntas que inquietam o cartógrafo nesse início de século. De um lado: como e onde se opera o estrangulamento vital que nos aprisiona no intolerável e nos asfixia? Como nossa subjetividade é capturada pela fé na religião capitalista? Como nossa força de criação é drenada pelo mercado? E nosso desejo, nossos afetos, nosso erotismo, nosso tempo? De outro lado: como liberar a vida destes seus novos impasses? Que políticas de subjetivação estão sendo inventadas pelos movimentos de criação individuais e coletivos através das quais a vida se liberta de sua cafetinagem? O que terá levado, em cada caso, ao rompimento da crença no paraíso? Que outros possíveis se anunciam? Como concretizá-los? (ROLNIK, 2007, p. 22).

1.3 Desterritorialização, subjetividade e linhas de fuga

É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 86).

Deleuze pensou os processos de subjetivação inspirado pelas reflexões de Foucault sobre os processos de subjetivação nos gregos e romanos. Segundo o próprio Deleuze, isso fez com que ele pensasse sobre os processos de subjetivação na atualidade (DELEUZE, 2005). Para Deleuze:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção do modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda a inferioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (DELEUZE, 1992, p. 123-124)

Para Deleuze, o próprio Foucault também, ao fazer uma análise dos modos de subjetivação entre os gregos, estava preocupado com os modos de subjetivação no presente. Segundo Deleuze, para Foucault o interesse era pensar

[...] quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo? (DELEUZE, 1992, p. 124).

Continuando a abordar a subjetivação para Foucault e sua relação com o presente, Deleuze diz o seguinte:

A subjetivação não foi para Foucault um retorno teórico ao sujeito, mas a busca prática de um outro modo de vida, de um novo estilo. Isso não se faz dentro da cabeça: mas hoje, onde será que aparecem os germes de um novo modo de existência, comunitário ou individual, e em mim, será que existem tais germes? Com certeza é preciso interrogar os gregos, mas apenas porque foram eles, segundo Foucault, que inventaram essa noção, essa prática do modo de vida... Houve uma experiência grega, experiências cristãs, etc., mas não são os gregos nem os cristãos que farão a experiência por nós, hoje. (DELEUZE, 1992, p. 132).

Ao realizarmos um exercício de reflexão sobre a nossa constituição na atualidade, possivelmente chegaríamos às questões relacionadas ao mercado, às relações econômicas e aos processos de governo, como tentei fazer na primeira parte dessa tese. Esses conceitos enumerados logo acima respondem uma parte importante da constituição da nossa subjetividade contemporânea. Assim, poderíamos dizer que essa subjetividade é produzida em um processo de subjetivação capitalística. Para Guattari e Rolnik, a “subjetividade capitalística” é produzida por uma maquinaria que se instaura “[...] desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir” (2008, p. 49). No ensino profissionalizante tratar-se-ia, então, seguindo essa ideia de “subjetividade capitalística, de uma “subjetividade empreendedorística”? Nesses termos, uma subjetividade capitalística, poderia ser chamada de subjetividade empreendedorística?

Os elementos que formam o processo de especialização de uma profissão, baseado nas proposições educacionais da maioria dos docentes dos IFs, reforçam os sistemas de produção da subjetividade empreendedorística e acabam constituindo modelos subjetivos *prêt-à-porter*, como o aluno-técnico empreendedor de si mesmo, uma vez que “[...] a política da individuação da subjetividade, são correlativos de sistemas de identificação os quais são modelizantes”. (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 47)

As reflexões em torno da constituição da subjetividade no mundo contemporâneo acompanham as discussões sobre o desejo. Os processos de resistência são uma resposta ao desejo, pois o “desejo é revolucionário”. Esse movimento em torno do desejo é compreendido a partir dos agenciamentos ¹¹⁴ possíveis encontrados nas ‘fontes’ da pesquisa. Um desses agenciamentos tem relação com a descrição de um intercessor.

Creio que o espaço de discussão sobre o gênero é um desses espaços de resistência e fico cada vez mais convencido disso, cada vez que percebo como a instituição não contribui positivamente para o seu funcionamento. Pelo contrário, desde que cheguei tive que enfrentar uma série de preconceitos da equipe gestora que não queria entrar em conflito com a moral vigente. Inicialmente, este projeto que teve que se travestir em um projeto sobre mulheres, era apenas uma tentativa de abrir diálogos sobre homofobia no sentido de problematizar a construção do corpo hétero, fui, entretanto, orientado a modificar o projeto para não chocar ninguém. Como eu precisava escrever o projeto para receber um adicional de dedicação exclusiva, resolvi adequá-lo às exigências impostas. O mais preocupante é que, pelo que eu percebia, eles esperavam, como ainda esperam, que aquilo que se costuma chamar de questões da mulher recebesse uma abordagem normatizada: o problema da mulher seria o de um determinado tipo de mulher (branca heterossexual e que busca igualdade no mercado de trabalho). Dei um encaminhamento bem diverso pra coisa toda, procurei pensar, nos textos que selecionei para trabalhar no grupo, a produção dos gêneros, das raças, das classes e seus interrelações. Como a perspectiva que assumo parte do diálogo com as pessoas envolvidas no projeto, não tive problemas para que o mesmo fosse aprovado, afinal, por artifícios retóricos procurei tranquilizar o gestor responsável quanto a natureza do projeto, gestor que se mostrou preocupado quando falei em teoria *queer* e que só não me causou maiores transtornos por não conseguir me entender. O prêmio que recebi pelo projeto e ao qual ainda não consegui ter acesso por uma série de questões

¹¹⁴ “Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 223)

burocráticas serviu para que me deixassem em paz “afinal, ele recebeu um prêmio”. Porém, a dificuldade de acesso a verba do prêmio resultou numa desestruturação do grupo, temo que, neste caso, a burocracia impeditiva seja consciente.¹¹⁵ (Intercessor A).

A descrição de meu intercessor A sobre a produção de territórios de resistência, isto é, a introdução de um conjunto de discussões sobre gênero e sexualidade, da forma como foi inserida por ele na sua instituição, demonstra as estratégias e agenciamentos pelos quais foi possível essa inserção. A narrativa demonstra, em primeiro lugar, a constituição de um território molar¹¹⁶ que contempla a adequação do projeto às normas gerais da gestão educacional. Mesmo sem poder trabalhar as questões de gênero e sexualidade da forma como desejava, a introdução das questões de gênero nessa instituição educacional profissionalizante produziu uma desterritorialização. Ao ganhar o prêmio e consolidar o seu lugar institucional, o professor radicaliza os processos de desterritorialização, a partir da constituição de novas linhas de fuga. Desse modo, esse acontecimento teve uma relação com a produção da subjetividade que, por sua vez, é afetada pelos movimentos “territoriais” produzidos no ensino profissionalizante.

No prefácio da nova edição do livro *Cartografia Sentimental*, de Suely Rolnik, (2007), a autora apresentou as modificações que ocorreram nas políticas de subjetivação a partir do neoliberalismo e, conseqüentemente, como isso influenciou as potências de criação. Assim, ela descreveu uma força cafetinada:

[...] que com uma velocidade exponencial vem transformando o planeta num gigantesco mercado e, seus habitantes, em zumbis hiperativos incluídos ou trapos humanos excluídos: dois pólos entre os quais se perfilam os destinos que lhe são acenados. Tal é o

¹¹⁵ Esse projeto foi premiado no concurso Construindo a Igualdade de Gênero. O professor ganhou esse prêmio no ano de 2011 na categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

¹¹⁶ O termo molaridade, para Deleuze e Guattari (2012a), é definido através de um plano no qual as experiências são decodificadas e generalizadas e as produções estão constituídas, isso é contrário ao plano molecular, no qual existe a criação, assim como, esse plano comporta as variações de um estado de experimentação.

mundo que a imaginação cria em nossa contemporaneidade.
 (ROLNIK, 2007, p. 18).

Sobre problematizar a modelização da subjetividade, ou ainda, sobre como utilizar um movimento coletivo de resistência para tensionar um modelo de subjetividade constituído no ensino profissionalizante faz-se necessário percorrer a constituição de territórios existenciais e as linhas de fuga. Para isso, é importante compreender que os agenciamentos extraem dos meios um território, ao mesmo tempo em que o território cria o agenciamento. Nos agenciamentos é possível distinguir o conteúdo e a expressão, pois ele se divide em agenciamento maquínico e agenciamento de enunciação. O agenciamento também é dividido segundo sua territorialidade e envolve conteúdo, expressão e “*linhas de desterritorialização* que o atravessam e o arrastam”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 233, grifo dos autores). Sobre as linhas e o agenciamento:

[...] há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas, acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. Tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um agenciamento. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 18).

Deleuze e Guattari (2012a) explicaram o funcionamento da máquina de agenciamento. Para esses autores, a máquina intervém na emergência da constituição de um agenciamento e nos vetores de desterritorialização que surgem conseqüentemente: “*As máquinas são sempre chaves singulares que abrem ou fecham um agenciamento, um território*” (2012a, p.156, grifo dos autores). A máquina surge cada vez que um território, criado através de um agenciamento, entra em um movimento de desterritorialização, de abandono de um território e de criação de outro território, isto é, a reterritorialização. As cartas demonstram a constituição de territórios de reflexão:

Em termos mais objetivos poderia dizer que a minha escolha por um IF se deve ao meu interesse por melhores condições de trabalho e salário, confesso que as condições encontradas não atenderam minhas expectativas. Acredito que eu poderia ganhar mais, mas o salário, eu já sabia quando fui trabalhar com ensino, nunca passaria muito disso que recebo atualmente (não pense que acredito que devamos nos conformar com isso, nada disso!). O que mais tem dificultado compor com a instituição está em uma instância diferente: a gestão.

O termo “gestão”, aqui, se refere tanto a equipe gestora quanto ao que me parece ser o *modus operandi* da maioria das instituições de ensino pelas quais passei e que é muito forte aqui no IFMS. É nessa relação com a gestão que o Espinosa entra no jogo das composições pela busca de bons encontros, mas não é só ele não, há muita gente aí no meio. Espinosa, como observou Deleuze, faz parte de uma tradição maldita da filosofia cuja marca principal é a recusa da transcendência e a afirmação da imanência. Essa afirmação se constitui num processo de autoinstituição, a afirmação pura nunca é posta como dependente, a existência da substância é sequência necessária da sua própria essência, a causalidade é imanente. Porém, é possível perceber a instituição dessa afirmação pura por meio não positivos: realizando uma investigação dos modos de percepção. (Intercessor A)

Deleuze e Guattari no texto *Três novelas ou “o que se passou?”* (2012a) definiram três linhas de constituição da vida, a “linha de segmentaridade dura ou molar”, “a linha de segmentaridade maleável ou molecular” e, por último, “a linha de fuga”. Sobre a “linha de segmentaridade dura ou molar” os autores dizem que: “[...] há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos” (p.77). Além disso essa linha compõe a “[...] contiguidade de territórios”, ou seja, os conjuntos molares compostos por Estado, instituições, classes e as identidades pessoais. (p. 73)

A linha de segmentação maleável ou molecular “é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação” (p. 77). Essa linha é composta por segmentos que possibilitam a desterritorialização:

É nessa linha que se define um presente cuja própria forma é a de um algo que aconteceu, já passado, por mais próximo que se esteja dele, já que a matéria inapreensível desse algo está inteiramente molecularizada, em velocidades que ultrapassam os

limites ordinários de percepção. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 75).

Para os autores, essas linhas sofrem interferências uma da outra, reagem e introduzem, uma na outra, a maleabilidade e a rigidez.

A terceira linha é a linha de fuga. Deleuze e Guattari (2012a) definiram a linha de fuga como uma linha abstrata: “É porque não temos mais nada a esconder que não podemos mais ser apreendidos” (p.76). Essa linha “alcançou uma espécie de desterritorialização absoluta” (p.76). Os três conjuntos de linhas se misturam e compõem uma cartografia, essas linhas nos constituem se transformam e penetram uma na outra.

Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. As linhas de fuga – não será isso o mais difícil? Certos grupos, certas pessoas não possuem essa espécie de linha, ou a perderam. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 83)

Para esses autores, a criação tem seu início no movimento das linhas de fuga. As linhas de fuga possuem relação com o território, pois só existe território porque é possível sair dele mesmo, isto é, fazer uma desterritorialização. Os vetores de desorganização do território são as linhas de fuga.

Nada passará pela lembrança, tudo aconteceu nas linhas, entre as linhas, no E que os torna imperceptíveis, um e o outro, nem disjunção nem conjunção, mas linha de fuga que não para mais de traçar, para uma nova aceitação, o contrário de uma renúncia ou de uma resignação, uma nova felicidade? (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p 89).

A noção sobre os processos de des-re-territorialização pode ser definida através do desejo. O desejo cria territórios a partir de uma série de

agenciamentos. Ao mesmo tempo em que o agenciamento é territorial, o território cria o agenciamento, assim como o desejo agenciado cria territórios: “A linha de fuga é uma *desterritorialização*”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49, grifo dos autores)

O conceito de território¹¹⁷ integra a teoria das multiplicidades de Deleuze e Guattari. Os conceitos que são discutidos nessa segunda parte da tese fazem referência aos encontros, agenciamentos e acontecimentos, pois “[...] todo desejo procede de um encontro” (ZOURABICHVILI, 2009, p.10). É no encontro que o desejo se agencia e constrói um novo território:

[...] o território designa as relações de propriedade ou de apropriação, e concomitantemente de distância, em que consiste toda identificação subjetiva [...] O território é portanto a dimensão subjetivante do agenciamento – na medida em que não há intimidade senão do lado de fora, vinculada a um exterior, oriunda de uma contemplação prévia a qualquer divisão de um sujeito e de um objeto (ZOURABICHVILI, 2009, p.24).

Existem quatro componentes do território: agenciamento maquínico de corpos (ou de desejo), agenciamentos coletivos de enunciação, desterritorialização e reterritorialização. Os conceitos que mais interessam para pensar a resistência são os processos de des-re-territorialização, pois é possível através desses vetores a criação e o abandono de territórios.

Desse modo, os dois tipos de agenciamento, o agenciamento maquínico de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação, são duas faces inseparáveis e estão em correlação, mesmo que em diferentes graus na constituição dos processos de subjetivação: “[...] ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos” (ZOURABICHVILI, 2009, p.9). Assim, podemos tomar o pensamento como desterritorialização, isto é, pensar implica na criação de novos territórios.

¹¹⁷ A discussão sobre território está presente nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari: *O anti-édipo* (2011c), *Mil platôs* (2011a, 2011b, 2012c, 2012b, 2012c) e *O que é a filosofia?*(2010).

A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar. Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75).

1.4 A Educação Física como resistência no ensino profissionalizante

No último item do capítulo 3 da primeira parte da tese fiz uma defesa, de modo particular, do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física para o Ensino Técnico. Esta defesa se centrou na ideia do esporte como conteúdo agenciador de experimentações sobre o corpo, ao contrário dos conteúdos normativos sobre saúde, boa forma e aptidão física que vêm constituindo o conteúdo da Educação Física nessas e em outras instituições de ensino.

Embora o esporte tenha funcionado como uma tecnologia de poder, disciplinar e biopolítica, ele também traz, arrisco dizer, um conjunto de técnicas corporais que podem tensionar o espaço formativo dos Institutos Federais. Essas técnicas corporais oriundas do esporte são diferentes dos conteúdos normativos que orientam a ideia de uma vida saudável. Do meu ponto de vista, a ideia de vida saudável extrapola a Educação Física, ganhando força em outros setores da vida, com o objetivo de governar os corpos das populações cada vez mais e melhor.¹¹⁸ Nesse momento final da tese, tomo o esporte, conteúdo curricular da Educação Física, como vetor de agenciamento das ‘experimentações técnicas’ sobre o corpo.

Ao abandonar as narrativas sobre a saúde e a produção de um corpo saudável, talvez seja possível dizer que o aprendizado dos gestos técnicos esportivos nas aulas de Educação Física possibilita um aprendizado não moralizador, ao contrário das novas “pedagogias do fitness” e da vida saudável que, por sua vez, estão orientadas para a formação do capital humano (CÉSAR; DUARTE, 2009). É interessante perceber que mesmo em

¹¹⁸ Sobre a crítica da relação entre Educação Física e a ideia de vida saudável, conferir: SOARES (2009) e FRAGA (2006).

um universo de formação técnica e tecnológica, como os Institutos Federais (IFs), a Educação Física esteja mais comumente relacionada aos princípios de saúde e vida saudável do que a própria tecnologia do esporte, ou ainda, se o esporte existe como possibilidade técnica de ensino ele encontra-se vinculado a uma ideia de vida saudável. A ideia que orienta a minha argumentação diz respeito às discussões realizadas na primeira parte da tese, que relacionam o ensino profissionalizante dos IFs à governamentalidade biopolítica neoliberal, visando a produção do capital humano para o mercado. Uma das características da formação do capital humano está também relacionada à produção de um corpo saudável. Desse modo, a prática esportiva que tem como objetivo exclusivamente a prática dos esportes e outras práticas pedagogizadas (como por exemplo a capoeira), foram tomadas aqui como possibilidades de resistência, na medida em que os parâmetros que orientam a saúde e a vida saudável poderão estar ausentes das práticas esportivas que, por sua vez, em minha prática, não possuem afinidades com os parâmetros biopolíticos de saúde.

A minha prática profissional tem demonstrado que ao explorar os conhecimentos técnicos do esporte, em detrimento dos conteúdos orientados para a vida saudável, é possível perceber o fortalecimento das potencialidades de resistência dos corpos à formação profissionalizante nos Institutos Federais. As escritas de ex-alunos e ex-alunas demonstram essa potencialização. Logo em seguida trago um excerto de correspondência com um ex-aluno do IF que acabou optando por cursar uma graduação em filosofia:

Oi Tati!! pois é! Estou muito feliz com o curso... cheguei meio por acaso pois não sei se tu lembra, eu queria entrar em cinema, mas fui para a filosofia que era meu segundo interesse e acabei me apaixonando mais ainda e decidi ficar! Hhehehe. Com certeza, o que mais tenho estudado é Nietzsche e estou amando as aulas do Clademir. **Sinto muita saudade das tuas aulas, tenho muitas lembranças boas do ensino médio devido a elas!** E ainda te devo uma visita que prometi faz um bom tempo para conversarmos sobre cinema hehehehe. Beijão (Intercessor C)¹¹⁹

¹¹⁹ Trecho de postagem no *Facebook* de um ex-aluno que faz atualmente o curso de Licenciatura em Filosofia, ele me escreveu contando das suas escolhas posteriores à formação profissionalizante.

Diante de relatos assim é possível perceber que a Educação Física no Ensino Técnico seja capaz de tensionar as matrizes formativas do ensino profissionalizante, levando os alunos a explorarem outros territórios. Mesmo que a Educação Física tenha um caráter excludente, ao separar e classificar os alunos por meio de suas habilidades, preferências e características corporais, as possibilidades de experimentação das técnicas esportivas na disciplina de Educação Física faz transbordar a formação do ensino profissionalizante. Desse modo, a Educação Física pode tensionar as matrizes formativas do ensino profissionalizante quando, por exemplo, em uma formação de Ensino Médio integrado ao técnico, os ex-alunos se referem às “lembranças boas” das aulas da Educação Física.

Uma das potencialidades que as aulas de Educação Física dirigidas ao esporte pode trazer são as experiências de emoções e encantamentos que a prática do esporte é capaz de produzir. Os afetos, no sentido deleuziano, que se estabelecem nas aulas de Educação Física - a partir da experimentação corporal que se dá por meio do encontro com o corpo do outro - são facilmente observáveis. Ao contrário daquilo que acontece nas salas de aula, nos estágios e nos laboratórios.

Também como em uma instituição de ensino profissionalizante a Educação Física não tem uma função bem definida, a não ser a produção do corpo saudável do capital humano. Nessa falta de sentido é possível traçar um espaço de vivências descompromissadas em relação à formação profissionalizante. Talvez esteja aí um dos ‘segredos’ da Educação Física, isto é, afetar seus alunos pela experimentação, sem que haja nisso o controle de seu rendimento para o mercado. Isso ocorre mesmo para aqueles que competem nas equipes esportivas, pois os significados de uma competição ‘puramente’ esportiva possuem seus atrativos. Uma ex-aluna escreveu sobre a experiência de participar em competição esportiva:

Oi tati ! Também estou com saudades, espero que consigas ir, mas caso não dê, tenho a certeza que vais estar com a gente em pensamento. Claro que ficamos chateadas com a não ida do Cris e tal, mas acho que tudo isso está servindo para nos unir mais, e nos tornar mais fortes, porque além do simples fato de amarmos jogar futsal, e ainda que é um sonho para a gente estar lá, tem o motivo de jogar por ele, por ti, por todo mundo que nos ajudou a chegar

onde chegamos, e podes ter certeza, que iremos lutar até o final, para trazer esse título, não só para a gente, mas para vocês também. Estamos preparadas para enfrentar tudo e todas, treinamos bem e tal, o time esta entrosado, e o Cris não vai estar pessoalmente, mas ele está na memória de cada uma de nós. Obrigado por tudo mesmo, tudo mesmo tati, se não fosse tu brigando com a gente para treinarmos, o Cris com aquela paciência toda, não estaríamos indo para lá, vocês dois principalmente, são os responsáveis por tudo isso que estamos passando hoje, e agradecemos muito por isso, e vamos fazer de tudo para retribuir. Espero que a gente volte a se encontrar, seja agora, ou lá pra frente, mas tudo que tu fez por mim e pelo time, estará comigo, não só em Brasília, mas principalmente na minha memória para sempre.

Obrigada. Beijocas tati :D (Intercessor D)¹²⁰

A disciplina de Filosofia¹²¹ nos IFs possui semelhanças com a Educação Física, na medida em que também não está relacionada diretamente com a formação profissionalizante. Assim, a escrita do intercessor A confirma esta ideia:

A devolutiva dos alunos pode ser percebida em vários momentos. O IFMS realiza um procedimento de avaliação em que os estudantes atribuem notas aos professores e tecem comentários em relação a eles. Duas tendências podem ser percebidas nos relatos: alguns acham que exagero porque acredito que não uso vocabulário adequado e de que não deveria falar sobre sexualidade em sala, outros acham que sou um dos professores com os quais mais se sentem a vontade para conversar e que gera processos de reflexão. Uma aluna lésbica, na ocasião do lançamento de seu livro, afirmou que uma das coisas que a auxiliaram a conseguir enfrentar os preconceitos foi o grupo feminista criado por mim e algumas alunas do curso de história de outra instituição de ensino (UFMS). Além disso, percebo uma modificação nos discursos sobre a sexualidade, o corpo, a mulher e os animais que atribuo, entre outras coisas, ao modo como conduzo a disciplina de filosofia. Se

¹²⁰ E-mail enviado por uma aluna da equipe esportiva de Futsal do IFRS, Câmpus Rio Grande, em 2010, em virtude da participação da equipe de Futsal nos Jogos Federais em Comemoração ao Centenário da Rede Federal realizado em Brasília. Eu já estava afastada de minhas atividades docentes no IFRS para o doutorado e quem comandava a equipe era um aluno do curso de Educação Física da FURG, o Cris, que acompanhou e trabalhou comigo no treinamento da equipe de futsal feminino nos anos anteriores. Essa equipe sagrou-se campeã de Futsal dos IFs no estado do Rio Grande do Sul, em 2009, motivo da ida à Brasília no primeiro semestre de 2010.

¹²¹ Sobre a discussão da prática docente em Filosofia, Cunha (2011) em seu livro intitulado *Filosofia-rizoma: metamorfoses do pensar* realizou uma escrita-ensaio, inspirada nas obras e conceitos de Deleuze, que compreende os encontros e as potências que surgiram a partir da sua prática docente com a filosofia.

fosse para dizer em uma linha, eu diria que meus objetivos de instituir imagens desnaturalizadas das relações e dos corpos tem encontrado certo solo. Outro movimento que percebo no meu trabalho é o que me leva em direção ao silêncio: cada vez mais tenho percebido que o trabalho do professor de filosofia é, antes de tudo, com a pergunta. Fazer perguntas, fazer saber perguntar, ensaiar respostas às perguntas, respeitar e saber ouvir as perguntas, fazer perguntas à própria pergunta. Este trabalho com a pergunta não deve ser identificado como simples gosto pelo perguntar, mas como abertura de espaço para a emergência de pensamentos e a construção de outros mundos possíveis.

Pelo que foi dito, acredito ser possível falar da serventia da filosofia no ensino profissional em, pelo menos, dois sentidos: aquele oficial que vê a filosofia como uma coisa abstrata que fornecerá trabalhadores cidadãos ao mercado de trabalho e que aceitam as regulações do mesmo; e aquele que procuro construir por meio de práticas coletivas com xs estudantes e que procura abrir espaços para a experimentação que não tem seus resultados calculados. Certamente existem outras tantas formas de abordar a coisa toda, mas aqui falo de minha prática. (Intercessor A)

As disciplinas de Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes habitam um território que se estabelece na contramão da lógica profissionalizante nos IFs, assim como estão para além da lógica de acesso ao ensino superior nas universidades.¹²² Na contramão das políticas públicas educacionais, essas disciplinas podem estabelecer novos territórios no ensino profissionalizante. Sobre a disciplina de Filosofia e seus conteúdos escolares, Cláudia Madruga Cunha (2011) demonstrou as possibilidades de experimentação a partir da Filosofia:

Desconfia-se daquilo que se cristaliza, se imobiliza escondendo as alterações constantes que dizem do que se faz em uma aula onde uma professora trabalha as teorias dos filósofos. Dão-se aulas numa instituição, num espaço de tradição. Aulas de filosofia, disciplina que na tendência de seu conteúdo e forma tende a tencionar a tradição. Toda a educação é modelar e na academia produz-se a sensação de perda de tempo naquele que quer numa prática ensinar a filosofia, perda que perpassa os que devem aprendê-la. Uma espécie de fardo que não diz respeito à assimilação dos conteúdos objetivos, mas ao modo como se entende o aprender numa relação com o filosófico. A heterogeneidade das possibilidades deste aprender força esta narrativa a experimentação, no dizer de aulas cujo conteúdo ou teoria revela uma multiplicidade de correspondências possíveis. Também aposta que tanto o estímulo como a decepção são

¹²² Há um número crescente de universidades que vêm incluindo a Filosofia e a Sociologia nos seus vestibulares.

decorrência da repetição de uma forma de operar o filosófico. (p. 15).

Meu intercessor A definiu sua disciplina no ensino profissionalizante como uma inutilidade útil:

A filosofia é pensada como disciplina capaz de fazer com que os alunos aprendam a pensar correto, o que, na linguagem comum, significa dizer que a filosofia é entendida como conjunto de discursos desconectados com o real (isso fica muito claro na fala de colegas) e que tem sua existência garantida graças a uma abstrata capacidade que teria de fazer com que os alunos pensassem, mas que, no limite, poderia ser dispensável. A filosofia seria, para alguns, a sua história, a aula de filosofia, portanto, deveria ser uma aula sobre o que pensaram os filósofos clássicos, homens brancos europeus ilustrados. Acredito que sua sobrevivência no currículo se deva ao fato de ser o lugar onde se realiza algo que é de uma inutilidade útil e que só é mantida porque já está lá.

A ementa da disciplina costuma ser apresentada por meio de palavras que funcionam como temas das aulas, o que me garante uma boa possibilidade de resistência frente ao esperado em relação a disciplina. Porém, a bibliografia para tratar dos temas é determinada. Essa determinação funciona como uma espécie de limitação do encaminhamento possível da disciplina. Isso acarretaria em sérios impedimentos para o meu atual trabalho, não fosse o monstro burocrático e a pouca importância atribuída à disciplina a garantirem certa invisibilidade. (Intercessor A)

A partir desses movimentos que desestabilizam o ensino profissionalizante, é interessante olhar para os acontecimentos que produzem mal-estar na instituição. Por exemplo, um projeto de Capoeira que atinge um número de 100 alunos em um IF recém-criado poderá nos dizer algo? Ou a indignação dos professores de outro IF durante a Semana Acadêmica, quando a grande maioria dos seus alunos-técnicos participaram dos jogos esportivos da Educação Física, ao invés de atenderem às palestras sobre tecnologias? Ou ainda, as narrativas que afirmam que as aulas de Educação Física e Filosofia formam os melhores momentos da formação? Tomo esses elementos como possibilidades de exploração das potencialidades das resistências do ensino profissionalizante.

Um dos projetos que desenvolvi, em 2005, quando comecei a atuar como docente no antigo Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati (CTI), atual Câmpus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, foi o Campeonato de Futsal Feminino e Masculino. Esse projeto extrapolou o espaço institucional da Educação Física das salas de aula. A movimentação e o entusiasmo foram marcas que acompanharam esse projeto até 2010. Isso foi descrito em um blog criado por esses alunos-técnicos:

APESAR de já termos sido finalistas na Taça Champ, a final do CTI era completamente diferente. Tinha uma emoção toda especial, afinal era a decisão de futsal da instituição em que nós jogadores nos conhecemos, nos tornamos amigos e concebemos o *Bonanza*. Um lugar tão importante para nós que carregamos o seu nome no nosso escudo. Estar decidindo era uma conquista muito grande para nós, que nos deixou orgulhosos, eufóricos. Chegar de pés no chão, eles já tinham voado, afinal, éramos finalistas, e nós sabíamos o que queríamos, queríamos mais, queríamos a taça. NOSSO adversário era o *Fominhas*. Estavam desfalcados, foram punidos como nós fomos, mas só é campeão quem tem o grupo mais forte, e foi o que aconteceu, *Só Bonanza* 6 X 1, e finalmente, campeão do CTI de futsal. Melhor defesa, melhor ataque, melhor time. Título incontestável, para exorcizar todos os traumas e frustrações, e soltar o grito preso incomodamente por 2 anos. (Intercessor E, 07/03/2010)¹²³

O esporte nas aulas de Educação Física, assim como nos projetos isolados que envolve a competição mobiliza um território onde os sentimentos de luta, de ajuda, de encontros, de conquista, de euforia, de orgulho, de amizades são acessados. As experimentações sobre uma vida ‘menos profissionalizante’ e mais potente podem tensionar os princípios da constituição da subjetividade empreendedorística. Diferentemente da competição no mundo do trabalho, a competição esportiva poderá proporcionar outras relações distintas da competitividade, isto é, a construção

¹²³ O trecho foi extraído do *Blog do Bonanza o Diário do campeão*. A descrição do Blog foi definida assim: “Fundado em 15 de abril de 2008, o *Só Bonanza* ao longo de sua curta trajetória tem feito história no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande. Revolucionou a forma de ser uma equipe no colégio, pelo jeito de jogar, de torcer, inovando com a criação de camisetas personalizadas, comunidades, perfil e agora também através deste blog. Sua equipe feminina foi campeã do Torneio Interséries de 2008 e a equipe masculina é a atual campeã de futsal da instituição”. Para mais, ver: <http://sobonanza.blogspot.com.br/>. Acesso em: 27/12/2013.

de espaços de amizade e de afetos consolidados. Os alunos descreveram a emoção despertada pelo esporte, na competição anual.

E o preço dessa vontade desesperada pela taça, a vontade de provar que não éramos só um ajuntamento de perna-de-pau, mas que além de tudo tínhamos qualidade, quase foi a amizade dos integrantes do tricolor. Quando um errava, antes havia apoio, agora havia revolta e discussão. A escalação virou motivo de rixa entre os companheiros, e tudo isso aos poucos foi minando a vontade de vestir a camiseta do *Bonanza* e entrar em quadra juntos. Minou tanto que quase a equipe não jogou este último Interséries.

DIVIDIDOS, há muito tempo sem jogar, os laranjas pisaram em quadra contra os *Fominhas*, e a derrota por 2 a 0 agravou a situação, pois todos os problemas que naquele dia estavam sendo evitados voltaram à tona. Mesmo assim, uma hora mais tarde o *Só Bonanza* entrou em quadra novamente, desta vez para o embate contra a equipe dos professores.

UMA roubalheira descarada, o que estava sendo um jogo fácil virou um drama, 2 a 1 para os *Tiozinhos*, eliminação, desespero, um empate faltando 20 segundos para o fim do jogo, vitória nos pênaltis, euforia, emoção, e lágrimas. Lágrimas derramadas com os amigos é uma coisa que realmente faz unir. Chorar de felicidade com um amigo seu depois de tantas desavenças, dificuldades e injustiças, por uma causa comum, causa essa seja qual for, é algo de se levar pro resto da vida. Amigos são de se levar pro resto da vida. Por que por mais que o *Só Bonanza* vá incomodar por alguns anos, um dia vai terminar, o futebol não vai nos apoiar nas horas que a gente precisar, vão ser sempre os amigos que irão fazer isso. Talvez a eliminação para os *Mocorongas* serviu para mostrar isso, que ganhar é bom, mas não o mais importante. Tenham certeza que o *Bonanza* tá vivo, e unido, e por isso tenham certeza que vamos muito longe. (Intercessor E, 01/11/2009)¹²⁴

Quando os alunos-técnicos vivenciam a experiência da competição esportiva, eles constroem um espaço agonista de afetos e amizades. Para Francisco Ortega: “Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização” (1999, p. 157). E nesse novo território, ou na ausência de território eles aprendem a questionar e a transitar pelos conhecimentos técnicos de outra maneira. Segundo Ortega (1999, p.154-155),

A amizade é a forma de existência considerada por Foucault quando pensa numa possível atualização da estética da existência,

¹²⁴ Para mais, ver: <http://sobonanza.blogspot.com.br/>. Acesso em: 27/12/2013.

apesar de limitar a sua análise quase exclusivamente à cultura homossexual, falando assim de um “estilo de vida gay” – o que por outro lado, não exclui uma ampliação a outros grupos. Trata-se de chegar a uma nova forma de existência mediante a sexualidade. Esta forma de existência alcançável através de um certo trabalho sobre si mesmo, de uma certa ascese, tem a forma da amizade.

Quando os alunos passam a habitar essa nova territorialidade, surgem narrativas que se queixam das práticas esportivas, afirmando que elas atrapalham o rendimento intelectual dos alunos-técnicos. Essas narrativas são pronunciadas nas reuniões pedagógicas e nos e-mails institucionais. Por outro lado, esse espaço é legitimado em razão das práticas e brechas que os alunos-técnicos criam com essas disciplinas:

O retorno que recebemos dos alunos é através da postura dos mesmos na escola, e nas nossas aulas. Não possuímos quadra poliesportiva, nossa sala de aula tem quadro negro, projetor e equipamentos de musculação no mesmo espaço. Num primeiro momentos os alunos se mostram resistentes, e por mais que as suas lembranças da EF no ensino fundamental não sejam, na sua maioria, as melhores, eles resistem à mudança. Mas, rapidamente as coisas se encaixam melhor. Este ano, os alunos do terceiro ano realizaram um trabalho de intervenção na escola tratando das influências da mídia nas nossas escolhas, desde cirurgias plásticas, uso de suplementos e anabolizantes até estilo de vida, como a opção pelo veganismo. Foi muito legal, o comprometimento e a seriedade com que trataram tudo, sem pressão com notas ou avaliação. Acho que exemplos como estes são um retorno significativo. Além disso, marcaram uma reunião com a direção da escola para discutir currículo, de uma forma muito madura, e acredito que a EF tenha tido uma influência neste processo. (Intercessor B)

O trabalho com o esporte me fez pensar sobre algumas práticas que são pedagogizadas pela Educação Física, como o caso da Capoeira. Quando escrevi para meu intercessor, professor de Educação Física, e perguntei sobre seu projeto com a Capoeira, a resposta do professor demonstrou que a relação estabelecida entre os alunos-técnicos e a Capoeira foi mais intensa que a institucionalização dessa prática no Instituto Federal. Em um primeiro momento, na tentativa do registro do projeto houve um rechaço por parte da instituição e, logo depois, a própria instituição, ao perceber o entusiasmo dos

alunos, quis institucionalizar o projeto. Assim, o projeto acabou sendo institucionalizado no IF.

O projeto da Capoeira é meu espaço, refúgio. Está muito legal, tem motivado alunos e amigos. Fico envolvido durante umas 7h semanais com a Capoeira, tem semanas que cansa muito, porém, tem recompensado! É legal chegar na escola e ver os alunos fazendo movimentos num canto, outros andando com berimbau, batucando nas classes...rsrs! O coordenador de pesquisa e extensão no campus, seguidamente tem procurado para registrar o projeto, pois segundo ele: é bom pro campus. O engraçado é que logo ele, professor de filosofia não entende meu posicionamento... Tanto ele, quanto o professor de sociologia quanto a professora de história (exemplos) são ultra direita! Tudo pela institucionalidade... (Intercessor B).

Nesse trecho da carta é possível visualizar o que pode uma prática como a Capoeira, dentro do ensino profissionalizante. A Capoeira, potencializada nas experimentações de um professor de Educação Física, pode ser tomada como um processo de desterritorialização, isto é, desterritorialização tanto do espaço institucional, como também dos alunos-técnicos que exercitam as técnicas da Capoeira em espaços que não estão destinadas a sua prática. Percebe-se, aqui, um traçado de linhas de fuga. A Capoeira se converte, nesse caso específico, como uma experiência de resistência no interior da instituição.

Atualmente, o projeto de Capoeira do meu intercessor não está mais registrado na pró-reitoria de extensão, não tem mais financiamento, nem bolsistas pagos. Entretanto, este projeto continua presente no interior da instituição, na sua versão não institucionalizada.

Certo que a Capoeira, como tu bem sabes, faz parte do meu cotidiano. É muitas vezes uma fuga, um momento de sair dessa paranoia toda. Mas, não foi pensando assim que surgiu a capoeira no IFsul. Foi sim, na necessidade que sinto de praticar! Comentei sobre isso com um aluno, ele é capoeirista também, e daí começamos a arrear mesas e cadeiras das salas de aula (não tinha outro espaço para prática) para treinarmos. Isso foi em 2011, no final do ano.

Já no começo de 2012, ofereci a capoeira como possibilidade de prática extracurricular no campus, tive autorização e apoio da coordenação e direção, (acho que eles não imaginavam a dimensão que essa brincadeira tomaria) e assim foi. Foram 4

alunos na primeira semana, 10 na segunda, hoje são mais de 30, fora os alunos atendidos pelo projeto de extensão.

Falando em tal projeto, no mesmo tempo em que a capoeira começou a fazer parte do cotidiano da escola, abriu um edital para extensão, e foi a partir daí que nos “institucionalizamos”, foi uma boa experiência, mas não pretendo repetir! Acredito na proposta da extensão, mas a pequenez burocrática do nosso instituto não comporta a Capoeira. E como tu perguntou sobre resistência, acho que não participar mais de processos seletivos, de avaliações quantitativas que não conseguem chegar perto da dimensão global da Capoeira, demarcam um espaço de resistência. Enquanto os outros projetos tem 1 ou 2 alunos bolsistas, nós temos 30 voluntários. Enquanto eles atendem 10, nós 100! Sei que é uma contradição, eu falar mal do quantitativo e expor números. Mas isso eu não trago para dentro das reuniões, uso as imagens, os depoimentos, os sorrisos, etc...

Sei lá, tento manter a capoeira como um espaço de reflexão sobre o cotidiano, e aí, como é o “meu” espaço, é dentro daquilo que acredito. Nosso “quilombo”, dentro desta estrutura, certamente, é a Capoeira. (Intercessor B)

No contexto da escrita do professor de Educação Física, o “quilombo” por ele anunciado pode ser tomado como território de resistência nos Institutos Federais.

Outra experiência com a Educação Física é percebida com a inclusão da disciplina no PROEJA. O meu intercessor B, trabalha com a disciplina nesse curso e relatou a importância e a valorização que a Educação Física recebeu nesse espaço.

Sim, estou no PROEJA, é uma empreitada dura e cansativa. Quando começaram as discussões sobre os programas do PROEJA, não tinham chamado a EF. Eu tinha acabado de participar de um curso de aperfeiçoamento em EJA, e motivado por isso, fui atrás do espaço de direito da Educação Física. Consegui mais trabalho...rsrs! A proposta inicial do curso era muito legal, discutíamos tudo enquanto área (linguagens) definíamos o plano de trabalho juntos e depois dentro de todo o grupo. Mas a correria tomou conta, mil coisas ao mesmo tempo, não vieram os professores, sem perspectivas de novas vagas, estrutura física, lálálá... Hoje o PROEJA é um peso na escola, o que é uma pena! Estou presente ainda, começo com corporeidade, depois sociedade e consumo, laboral e expressão corporal! (Intercessor B)

As escolinhas esportivas, o esporte nas aulas de Educação Física, os projetos que extrapolam o espaço institucional da Educação Física, as discussões sobre gênero, sexualidade e tecnologia que invadem as aulas de Filosofia podem nos indicar os territórios de resistências nos Institutos

Federais. Territórios e linhas de fuga traçados por professores do ensino profissionalizante que buscam um lugar para suportar as imposições sobre o mercado do profissional técnico. Mas também territórios e linhas de fuga traçadas por alunos-técnicos que embarcam na experimentação de constituição de espaços resistentes na formação e nos encontros felizes com o processo profissionalizante do ensino. A criação de novos territórios no ensino profissionalizante, a partir de diferentes encontros e conteúdos, pode simbolizar a potência presente em uma formação que acompanha os processos de constituição da subjetividade atual, mas também demarcam posições que são da ordem de um constituir-se a partir de experimentações que nos dizem sobre as potências da vida. Constituir-se para o intercessor/professor de Filosofia tem a ver com sua atuação:

De modo que uso a homossexualidade como lugar de reflexão e ação. Utilizo a homossexualidade, ou bichice, para colocar em questão a estrutura do currículo, a estrutura institucional, para fazer as bichas filosofarem no currículo, mas não somente as bichas. Uso a homossexualidade para colocar em ação devires minoritários que querem fazer o currículo gaguejar, é aí que entram as questões relativas aos gêneros. Uma vez que se trata de ensino profissionalizante, procuro tomar como ponto de partida as desigualdades de gênero presentes no mercado de trabalho e delas parto para outras coisas até chegarmos à noção de gênero e sexo como categorias políticas. (Intercessor A)

Resistir nos Institutos Federais frente à formação profissionalizante que essa instituição oferece, baseada nas exigências do mercado, isto é, possuir um corpo empregável, rentável, competitivo, em aprendizagem ao longo da vida, depende de espaços educacionais que tensionem a lógica atual, mas também de pensamento e de criação por parte daqueles que produzem linhas de fuga. Para os que não são capazes de produzir essas linhas de constituição de resistência a partir dos processos de desterritorialização, resta a alternativa de esperar que o próprio mercado produza - e produza cada vez mais - sujeitos empregáveis.

Aos alunos-técnicos e aos professores, que repetem constantemente as técnicas que acreditam ser capazes de subversão, desejo que a produção

de pensamento permaneça sendo o espaço de resistência e de felizes encontros com o ensino profissionalizante. Resta-nos esperar que aqueles que perderam a capacidade de produzir linhas de fuga possam recuperar esse lugar a partir dos espaços de resistência e dos territórios que nos fazem sentir bem nos Institutos Federais.

Lembrem-se dos momentos ótimos que o futsal nos proporcionou e joguem pela nossa amizade, pela amizade do grupo, porque gostam de jogar e porque vocês mereceram e merecem cada instante dessa viagem. [...]

Sorte, coragem, alegria, vontade, pulmão porque técnica e beleza vocês tem de sobra.

Em anexo uma foto de lembrança desse time e de nossos encontros.

Trabalhar no CTI e ser professora vale a pena porque existem alunas como vocês.

Um grande beijo e uma ótima viagem,

Tati¹²⁵

¹²⁵ E-mail enviado ao time de Futsal feminino do Câmpus Rio Grande/IFRS na sua ida à Brasília para os Jogos em Comemoração ao Centenário da Rede Federal em 2010.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Michel Foucault e a Mona Lisa ou Como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 97-107.

ALMEIDA, Nelson Morato Pinto de. **O Ensino Profissional Técnico de nível médio no Brasil e no Chile. Convergências e Divergências na Formação Profissional e no Trabalho**. 257f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p. 57-71, mai-ago 2009.

AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. **Revista Educação**, 36(2), p. 201-209, mai-ago 2013a.

_____. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, 18(53), p. 301-324, abr-jun 2013b.

BAGRICHEVSKY, Marcos. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, Alex Branco e WACHS, Felipe (Orgs.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 33-45.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Revista Educação**, 36(2), p. 144-155, mai-ago 2013.

BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. **Educar em Revista**, 33, p. 111-128, 2009.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 6945, 01 mai. 1931.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP 3**, de 18 de dezembro de 2002. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7, 14 jul. 2006a.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006c.

BRASIL. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 13 dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 5, 17 jul. 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008b.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010a.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010b.

BRASIL. Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 27 out. 2011a.

BRASIL. Portaria do MEC nº 1.105, de 21 de julho de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 38, 22 jul. 2011b.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 27 out. 2011c.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Guia PRONATEC de Cursos FIC**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2011d.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

BRITO, Maria dos Remédios de. Notas sobre a ideia de intercessores como um conceito na filosofia de Gilles Deleuze: por um teatro filosófico. **Revista Alegrar**, 11, p.1-14, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault: atualizador da genealogia nietzschiana. **Cadernos Nietzsche**, 30, p. 221-249, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2008.

CASTRO, Edgardo. **Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores**. 1 ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011a.

_____. Lecturas foucalteanas. Una historia conceptual de la biopolítica. 1 ed. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011b.

CASTRO, Claudio de Moura; MEDICI, André; TEJADA, Jorge. **O ensino profissionalizante sai do estado de coma**. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep.pdf>. Acesso em: 23/01/2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. 1. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CERTIFICAÇÃO Profissional e Formação Inicial e Continuada. Disponível em: <http://certific.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/10/2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____; (Des)governos: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. **Educação Temática Digital**, 12 (1), p. 224-241, jul-dez 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis e DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p. 119-134, mai-ago, 2009.

CHIROLLA, Gustavo. El *homooeconomicus* neoliberal en la emergencia de la sociedad de control. Seguridad y modulación de Foucault a Deleuze. In: MONTOYA, Mario; PEREA, Adrián (Editores). **Michel Foucault, 25 años: problematizaciones sobre ciencia, pedagogía, estética y política**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010. p. 149-164.

COMPILAÇÃO: Legislação da Educação Física (1851-1970). Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/>. Acesso em: 14/01/2014.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 14, p.89-193, mai-jun-jul-ago, 2000.

_____; **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005a.

_____; **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

CUNHA, Claudia Madruga. **Filosofia-rizoma: metamorfoses do pensar**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2011.

CRUZ, Jairo Antônio da; SARAIVA, Karla. Programas Trainees corporativos e o governo das almas. **Cadernos de Pesquisa**, 42(145), p. 30-47, jan-abr 2012.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____; A vida como obra de arte. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 118-126.

_____; Um retrato de Foucault. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 127-147.

_____; Controle e Devir. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 209-218.

_____; Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 219-226.

_____; Os intercessores. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 151-168.

_____; **Foucault**. 6 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____; **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. 1 ed. Lisboa: Passagens, 1996. p. 83-96.

_____; **O que é a filosofia?** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

_____; **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011a.

_____; **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011b.

_____; **O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011c.

_____; **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 3. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012a.

_____; **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 4. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012b.

_____; **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 5. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012c.

DELEUZE, Gilles ; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DETENTAS do Madre Pelletier se formam em curso de maquiagem cênica. 2013. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php>. Acesso em: 03/01/2014.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, André. **Vidas em risco. Crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ENSINO técnico a distância vai oferecer 150 mil vagas em 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/ensino-tecnico-a-distancia-vai-oferecer-150-mil-vagas-em-2012>. Acesso em: 16/01/2014.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A Pedagogia no Exército e a escolarização da Educação Física brasileira**. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006.

_____; A pedagogia no exército e na escola: a Educação Física (1920-1945). **Motrivivência**, 13, p. 35-62, novembro 1999.

FISCHLER, Claude. Obeso Benigno, Obeso Maligno. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 69-80.

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 154-163.

_____; **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____; **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____; **Microfísica do Poder**. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.

_____; **Vigiar e Punir**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____; **Nascimento da biopolítica**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____; **Segurança, território, população**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____; "Omnes et singulatim": uma Crítica da Razão Política. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**. Vol IV. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 355-385.

_____; Prefácio (Anti-édipo). In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**. Vol VI. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 103-106.

_____; É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**. Vol VI. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 354-361.

_____; **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010c.

_____; O Estilo da História. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**. Vol VII. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 252-258.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p. 171-186, mai-ago 2009a.

_____; **Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. **Foucault pensa a educação**. São Paulo, n. 3, p. 16-25, 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 25(1), p. 41-54, set. 2003.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Modernismo, raça e corpo: Fernando de Azevedo e a questão da saúde no Brasil (1920-1930). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 30(2), p. 39-56, jan. 2009.

_____; Os higienistas e a educação física: a história de seus ideais. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GUATTARI, Félix. Linguagem, consciência e sociedade. In: GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles (Orgs.). **Saúde e Loucura**. São Paulo: Hucitec, nº 2, 1991.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRÓS, Frederic. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

HISTÓRICO da educação profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 07/01/2014.

INSTITUTOS Federais: uma conquista de todos os brasileiros. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf. Acesso em: 15/09/2013.

KASPER, Kátia Maria. Dos corpos sentados aos gestos em fuga: estatutos dos corpos em processo de formação. **Revista da Faculdade de Educação**, 15, p. 79-85, jan/jun 2011.

LIMA, Homero Luis Alves de. Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 21(2/3), p. 95-102, jan - mai, 2000.

LINHALES, Meily Assbú. Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a educação física nacional (1933-1935). **Educar em Revista**, 33, p. 75-91, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p. 153-169, mai-ago 2009.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002. p. VII - XXIII.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)**. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=157>. Acesso em: 15/01/2013.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin. **Um olhar de gênero sobre a 'inclusão social'**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED, set/out, Goiânia, 2013.

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, Alain, COURTINE, Jean-Jacques e VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo. As mutações do olhar. O século XX**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-91.

MULHERES MIL. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 07/01/2014.

MULHERES Mil do IFSUL e o resgate da autoestima: alunas são surpreendidas com Dia da Beleza. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php>. Acesso em: 23/12/2013

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Esporte e política na ditadura militar brasileira: a criação de um pertencimento nacional esportivo. **Revista Movimento**, 18 (4), p. 155-174, out-dez 2012.

ORLANDI, Luiz, B. Lacerda. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 217-238.

_____; Linhas de ação da diferença. In: ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 49-63.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 23/01/2013.

_____; **A escola como mobilizadora nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 30/07/2013.

_____; **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão**. 2011. Disponível em:

http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf. Acesso em: 23/10/2013.

PAGNI, Pedro Angelo. Fernando de Azevedo educador do corpo: 1916-1933. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 16(1), p. 63-64, out. 1994.

PARDO, Eliane; RIGO, Luiz Carlos. Educação Física como ciência: para sair do século XIX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 22(1), p. 39-51, set 2000.

PARDO, Eliane Ribeiro. **Abrir as palavras: porque a escrita pode rir também**. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado (Coord.). **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 23/07/2013.

PELBART, PÁL Peter. **Vida capital. Ensaio de biopolítica**. 1 ed. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PORTOCARRERO, Vera. Os limites da vida: Da biopolítica aos cuidados de si. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 419-430.

PROGRAMA Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 09/01/2014.

PROGRAMA TEC NEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 23/10/2013.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-43.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SABBI, Volmir. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma de educação profissionalizante brasileira da década de 1990**. Trabalho apresentado na IX Anped Sul, Caxias do Sul, 2012.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.205-224.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, Inclusão e Reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, 11(1), p.14-33, jan-jun 2011.

SILVA, André Luiz dos Santos. **Nos domínios do corpo e da espécie: Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física**. 261f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia; BRANDÃO, Leonardo. Voga esportiva e artimanhas do corpo. **Revista Movimento**, 18(3), p. 11-26, jul-set 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____; Notas sobre a educação no corpo. **Educar em Revista**, 16, p. 43-60, 2000.

_____; Pedagogias do corpo: Higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 75-85.

_____; Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmem (Org.). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006b. p. 109-129.

_____; Escultura da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 63-81.

_____; A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 69-82.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf. Acesso em: 02/10/2013.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p. 135-152, mai-ago 2009.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Revista Educação e Sociedade**, 93 (26), p. 1217-1227, set-dez 2005.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Caderno Cedes**, 48, p.89-108, agosto 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governamento? **Currículo sem Fronteiras**, 5 (2), p. 79-85, jul-dez 2005.

_____; Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VIGARELLO, Georges. Treinar. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo. As mutações do olhar. O século XX**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 197-250.

_____; A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 25(1), p. 9-20, set. 2003.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. **A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG**. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

____; Deleuze e o possível (Sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 333-355.